

ADRIAMAR BEZ BATTI CONTERATTO

**O EU E O OUTRO - PARTÍCIPIES DA INTERAÇÃO NAS PRÁTICAS DE
ESCRITURA/REESCRITURA, EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

FLORIANÓPOLIS – SC

2005

ADRIAMAR BEZ BATTI CONTERATTO

**O EU E O OUTRO - PARTÍCIPIES DA INTERAÇÃO NAS PRÁTICAS DE
ESCRITURA/REESCRITURA, EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Lingüística, área de concentração Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Terezinha Kuhn
Junkes

FLORIANÓPOLIS – SC

2005

Esta dissertação intitulada **O EU E O OUTRO – PARTÍCIPES DA INTERAÇÃO NAS PRÁTICAS DE ESCRITURA/REESCRITURA, EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**, foi julgada adequada para a obtenção do grau de **MESTRE EM LINGÜÍSTICA** - Área de concentração Lingüística Aplicada – e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Prof. Dr. Fábio Lopes da Silva

Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Lingüística

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Terezinha Kuhn Junkes (UFSC)

(Orientadora e Presidente)

Prof. PhD Vilson José Leffa (Universidade Católica de Pelotas)

(Membro)

Prof^a Dr^a Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC)

(Membro)

Prof^a Dr^a Nilcéa Lemos Pelandré (UFSC)

(Suplente)

Florianópolis, 12 de setembro de 2005

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial,

A Deus, fonte inesgotável de amor, misericórdia e sabedoria.

À Professora Terezinha, minha orientadora, não apenas pela orientação segura, mas também pelo convívio agradável, pelo apoio nas dificuldades, pela confiança que depositou em mim e pela segurança que sempre me transmitiu. Decididamente, os seus ensinamentos foram além dos limites da vida acadêmica.

A todos os meus familiares, principalmente Marilde, minha mãe, Nilson, meu pai – por terem sonhado os mesmos sonhos que eu...

Ao Pedro, com quem divido as alegrias e as dificuldades da vida a dois e também as alegrias e dificuldades da vida acadêmica.

À Secretaria de Estado da Educação e Inovação, pela concessão da licença para a realização do curso de Mestrado.

À Escola de Educação Básica “Verônica Senem” – onde a semente germinou.

Aos alunos e à professora de Língua Portuguesa da 8ª série 1 – pela parceria que formamos.

Aos meus amigos, de longe e de perto, pela torcida, incentivo e espera.

Por todos (as) que, de alguma forma contribuíram para meu aperfeiçoamento como estudante, como professora, como pesquisadora, como mulher, como cidadã...

Meu muito obrigada!

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constituiu o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as faces transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Mikhail Bakhtin

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01 – Texto: “A língua inglesa no Brasil”	145
Anexo 02 – Texto “American invasion”	146
Anexo 03 – Mapa “O mundo da Língua Portuguesa”	148
Anexo 04 – Figura 01	149
Anexo 05 – Texto “Não compliquem o nosso idioma”	150
Anexo 06 – Questões trabalhadas pela professora	152
Anexo 07 – Relendo/estudando o texto	154
Anexo 08 – Texto complementar 1: “A volta de Asterix”	156
Anexo 09 – Texto complementar 02: “What língua is this? Micrês ganha espaço na ABL (Academia Brasileira de Letras)	158

RESUMO

Esta Dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no segundo semestre de 2004, em uma 8ª série da Escola de Educação Básica “Verônica Senem”, oeste catarinense e tem por objetivo compreender/investigar como a perspectiva interacionista da linguagem auxilia na produção de textos escritos em sala de aula. Aborda o encaminhamento dado às práticas de escritura/reescritura de textos, nas quais, especialmente, os aspectos discursivos, pragmáticos e semânticos são considerados. O referencial teórico de apoio para as discussões dá-se na perspectiva sociointeracionista da linguagem, sendo Vygotsky e Bakhtin seus maiores representantes. Buscam-se, também, na mesma perspectiva, outros autores para fundamentar a prática. Tendo a investigação e a análise do processo de escritura e reescritura de textos como foco, a abordagem metodológica caracteriza-se por uma pesquisa aplicada com acompanhamento qualitativo em que se propõe um encaminhamento metodológico participativo – pesquisa-ação –, pautada pelo princípio da participação dos sujeitos envolvidos na identificação de problemas e na busca de soluções que resultem em uma melhoria na qualidade das escrituras dos sujeitos participantes, a partir da prática de reescritura de textos. O desenvolvimento da pesquisa permite instaurar o processo interlocutivo entre o professor, o aluno e o texto, a partir de um trabalho de reescritura, baseado na correção textual-interativa, o que reforça a idéia de que o trabalho do professor é fundamental para que o jogo discursivo se instale em sala de aula. O processo de intervenção – baseado na proposta de reescritura textual – evidencia que privilegiar os aspectos discursivos do texto auxilia na melhora qualitativa da escritura dos alunos que, constituindo-se como sujeitos, assumem os seus projetos de dizer e ampliam o seu universo lingüístico. Dessa forma, a pesquisa evidencia as práticas de escritura e reescritura de textos em um processo interativo na sala de aula.

Palavras-chave: escritura, reescritura, texto, mediação, interação.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of research carried out in the second semester of 2004 in the 8th grade of the “Verônica Senem” School of Basic Education in western Santa Catarina and has as its objective the understanding/investigating of how the social-interacionist perspective of the language helps in the production of written texts in the classroom. It addresses the guidance given in the practice of writing/rewriting texts, in which, especially, the discursive, pragmatic and semantic aspects are considered. The theoretical support reference of the discussion is given in the social-interactionist perspective of the language, with Vygotsky and Bakhtin being the principal representatives. It also seeks, in the same perspective, confirmation of the practice by other authors. Having the investigation and analysis of the process of writing/rewriting texts as a focus, the methodological approach is characterized by applied research with qualitative accompaniment, in which participative methodological guidance – action research –, is proposed, guided by the principle of participation by the subjects involved in the identification of the problems and in the search of solutions that result in an improvement in the writing quality of the participating subjects, starting from the practice of rewriting the texts. The development of the research permits the initiation of the interlocutory process between the teacher, the student and the text, beginning with rewrite work, based on the interactive textual correction, which reinforces the idea that the work of the teacher is fundamental for the discursive game to be installed in the classroom. The process of intervention, based on the textual rewriting proposal, shows that favoring the discursive aspects of the text helps in qualitative improvement in the writing of the students who, constituting themselves as subjects, assume their indicated projects and broaden their linguistic universe. Thus, the research demonstrates the practice of writing and rewriting of texts in an interactive process in the classroom.

Key words: writing, rewriting, text, mediation, interaction.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS.....	v
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
RESUMO	7
ABSTRACT	8
SUMÁRIO.....	9
INTRODUÇÃO.....	11
1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	17
1.1 - Linguagem: atividade constitutiva dos sujeitos	17
1.2 - O Sociointeracionismo e a importância das interações sociais	20
1.3 - Vygotsky e a relação pensamento e linguagem	22
1.4 - O Dialogismo bakhtiniano	26
1.5 - Os interlocutores: o <i>Eu</i> e o <i>Outro</i>	31
1.6 - Geraldi e a leitura de Bakhtin no viés do ensino.....	33
1.7 - Professor: mediador entre o texto e a aprendizagem do aluno.....	38
1.8 - Texto: lugar da interação.....	40
1.9 - Encaminhamento cognitivo-textual e sociointeracional para a produção escrita - uma elaboração didática	50
1.10 - Da correção de textos à prática de reescritura.....	57
2 - PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA NA SALA DE AULA	61
2.1 - A Escola de Educação Básica “Verônica Senem” – Galvão – Santa Catarina	64
2.1.1 - Projeto político-pedagógico (P.P.P.) da Escola.....	64
2.1.2 - Filosofia da Escola e metas relativas à produção escrita dos alunos para o ano letivo de 2004	65
2.1.3 - Perfil da Escola	66
2.1.4 - Formação do corpo docente	69
2.1.5 - Equipe administrativa e pedagógica.....	70
2.2 - Perfil dos sujeitos da pesquisa: alunos da 8ª série 1.....	72
2.3 - Perfil da professora de Língua Portuguesa da turma.....	73
2.4 - A pesquisa	74

2.4.1 – As aulas de Inglês	76
2.4.2 – As aulas de Língua Portuguesa.....	80
2.4.3 - A intervenção da PESQUISA	90
3 - ANÁLISE DOS DADOS	100
3.1 - Reescritura: processo dialógico que conduz às tentativas de aperfeiçoamento do texto.....	100
3.2 - Aluno-autor 1: NC.....	104
3.3 - Aluno-autor 2: AG	113
3.4 - Aluna-autora 3: AS	120
3.5 - Aluna-autora 4: FC.....	126
3.6 - Aluno-autor 5: MR.....	129
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	143
BIBLIOGRAFIA	148
ANEXOS	153

INTRODUÇÃO

A realidade presente no sistema educacional brasileiro é de que há muitos professores com experiência profissional docente, porém quase nenhuma experiência em pesquisa. Essa situação os leva a ser executores de métodos desenvolvidos por pesquisadores que estão, na maioria das vezes, fora da sala de aula e, principalmente, fora da realidade da escola pública. Isso não significa dizer, como afirma Moita Lopes (1999, p. 184) que os conhecimentos produzidos por pesquisadores que estão fora da sala de aula sejam ignorados, mas que o professor possa avaliar esses conhecimentos, constituindo-se em um pesquisador em sala de aula e, por extensão, fora dela.

Sendo cada vez mais crescente e necessária a preocupação com essa realidade, não é raro encontrar professores de língua materna em cursos de capacitação, palestras, reuniões pedagógicas ou até mesmo em conversas informais, buscando respostas às mesmas perguntas: o que fazer para que os alunos produzam textos de qualidade com prazer e desenvoltura?, qual seria o melhor método para que isso se concretize no cotidiano escolar? No entanto, é preciso entender que não existem “receitas prontas”, aplicáveis em larga escala, até por causa da heterogeneidade presente e fundamental em cada sala de aula. Existe, sim, a necessidade de os professores refletirem a respeito do “por quê” e “para quê” trabalham com a prática da escritura e “como” conduzem a prática da reescritura de textos. A partir do momento em que se buscam essas respostas, no sentido da construção de uma consciência a respeito do que se precisa saber sobre produção de texto, serão também capazes de decidir com mais autonomia profissional – que não significa uma atitude solitária – o modo de conceber e ensinar a linguagem. O professor, mais do que nunca, precisa estar instrumentalizado teoricamente para poder direcionar sua prática pedagógica.

Nossa reflexão ocorre alicerçada no envolvimento e no trabalho desenvolvido há treze anos em escola pública, com o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e Médio, e de Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa e da Alfabetização, no Curso de Magistério Profissionalizante, no município de Galvão, região Oeste do Estado de Santa Catarina.

Concordando com a afirmação de que *a linguagem, inequivocamente, é um meio de compreensão dos outros e do resto do mundo, e um meio, simultaneamente, de*

compreender a si mesmo (...) (SANTA CATARINA, 1988a, p.58), cabe à escola promover um trabalho de escritura/reescritura no qual o educando possa, ao mesmo tempo em que *constrói o seu conhecimento*, construir-se e ressignificar-se.

É necessário enfatizar que muito se avançou nestas últimas décadas com relação ao ensino-aprendizagem de produção/recepção de textos, quer seja pelo surgimento de Propostas Curriculares, elaboradas pelas Secretarias de Educação, quer seja pelas discussões realizadas a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). No entanto, tais discussões não atingem a grande maioria dos professores, o que os deixa à margem das mudanças necessárias.

Com relação ao Estado de Santa Catarina, convém registrar o avanço dado por ocasião da Primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, entre 1988 e 1991 e, principalmente, com a implantação da segunda edição, no ano de 1998, nas quais os professores foram partícipes das discussões, contando com o auxílio de um Grupo Multidisciplinar e de consultores de diversas universidades do país.

O Estado viveu uma fase de divulgação e estudos teóricos sobre a concepção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada de sócio-histórica ou sociointeracionista – um modo diferente de entender a educação – a partir dos postulados de Vygotsky. Da mesma forma, a concepção dialógica de linguagem, proposta por Bakhtin, foi objeto de estudo e discussões. Foram realizados na rede pública estadual de ensino cursos de capacitação, teleconferências, palestras, encontros por área, entre outros. Consideramos que essas discussões constituíram um marco histórico para a educação catarinense. Entretanto, passados sete anos da publicação do documento, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina carece de aprofundamento teórico e uma grande retomada nas discussões.

Torna-se necessário salientar que se nota um distanciamento entre os pressupostos da Proposta Curricular e a prática em sala de aula, em decorrência da ausência de uma política de formação continuada. Há, também, o descomprometimento de algumas instituições superiores que lançam no mercado de trabalho profissionais que não tiveram na vida acadêmica contato com pesquisas e discussões recentes na área do ensino/aprendizagem e da linguagem.

A presente pesquisa é construída em um duplo movimento – o da pesquisa, propriamente dita e a proposta de implementação de mudanças práticas. Resulta de uma ansiedade em compreender o que ocorre em sala de aula, passados alguns anos das discussões teóricas implementadas pela Proposta Curricular, bem como do desejo de contribuir para a construção de uma mudança no encaminhamento dado à prática da escritura e da reescritura, em sala de aula, passando pelo modo como se lê o texto do aluno.

Em relação à reescritura de textos, o estudo objetiva investigar como o aluno realiza uma auto-reflexão, a partir de comentários realizados pela pesquisadora, pela professora ou pelos próprios colegas – em seu texto. Prática, pouco considerada na escola e, como consequência, sua eficácia despercebida.

A partir dessas considerações, fica evidente a necessidade de aproximar os pesquisadores dos professores, a fim de minimizar a resistência por parte de quem atua em sala de aula no que se refere a um novo jeito de olhar para o texto e trabalhar com linguagem. Para tanto, faz-se necessário um trabalho conjunto, sério e comprometido, o que resultará em benefícios para a aprendizagem da língua como um todo.

Evidenciando a importância de se promover no contexto de sala de aula uma articulação entre teorias, alguns paradigmas teóricos de base cognitivista, propostos por Dahlet (1994) e Bonini (2002), associaram-se às bases conceituais que fundamentam este trabalho: os construtos sociointeracionistas, elaborados a partir do pensamento de Vygotsky (1994 e 1996) e Bakhtin (1997 e 2000).

A noção de linguagem adotada na presente pesquisa é a postulada pela concepção interacional de ensino de produção textual, também chamada dialógica, na qual *o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.* (GERALDI, 2003b, p.135)

Ao evidenciar a importância de trabalhar com *o Eu e o Outro*, a pesquisa assegura *a reversibilidade necessária que faz do autor leitor e do leitor do próprio texto um novo autor que emerge da interlocução com seus pares ou com o professor-pesquisador* (GARCEZ, 1998, p.14), o que possibilita a compreensão dos processos interacionais subjacentes ao trabalho de escritura/reescritura de textos, em sala de aula de Língua Portuguesa.

Convém registrar, ainda, que em função das imposições da língua, na qual o masculino é genérico, em certos momentos da presente Dissertação será grafada a desinência de gênero feminino entre parênteses. No entanto, em favor da legibilidade, muitas vezes o recurso genérico foi empregado, o que de forma alguma exclui a importância do papel feminino na pesquisa realizada e, por extensão, no presente trabalho.

Em vista da necessidade de desvendar novas possibilidades e alternativas diferenciadas no que se refere às práticas de escritura/reescritura de textos, uma questão central direcionou o trabalho de pesquisa: até que ponto um encaminhamento para a prática de escritura/reescritura, na perspectiva interativa da linguagem em sala de aula de Língua Portuguesa, auxilia na melhora qualitativa da produção de textos dos alunos? Em consonância com esta desafiante indagação, outras questões surgiram como forma de conduzir a pesquisa e a análise do processo:

1. Qual é a noção de texto que permeia a prática de escritura em sala de aula?
2. Qual é a trajetória realizada para que a prática de escritura seja solicitada?
3. Quais os encaminhamentos dados quando o aluno apresenta dificuldades para produzir um texto?
4. Que critérios de verificação são adotados? (Entendendo por verificação a forma como o texto do aluno é lido pelo professor, a maneira como são feitos os comentários referentes à escritura dos alunos e como é orientada a reescritura dos seus textos).
5. É comum os alunos trabalharem com a prática de reescritura? Como ela se constitui? Que orientações são dadas pelo professor?
6. De que forma a intervenção da pesquisadora pode auxiliar os alunos e, por extensão, a professora, no que se refere ao encaminhamento dado à prática de reescritura de textos?

Respostas a estas perguntas emergiram como pressupostos que fundamentaram o trabalho de pesquisa.

O objetivo geral deste trabalho foi compreender/investigar como a perspectiva interacionista da linguagem auxilia na produção de textos escritos em sala de aula. Assim, visando à verificação da forma de trabalho da professora com relação aos textos escritos, ao tipo de correção que resulta na forma de reescritura solicitada aos alunos, foram realizados vários encontros para preparação das aulas e discussões teóricas sobre o assunto, além das

observações em sala de aula. Através destes procedimentos foi possível perceber que, de modo geral, há uma preocupação maior em produzir *textos para a escola* do que *produzir textos na escola*, citando Geraldi.

Dessa forma, a intenção da pesquisa aqui descrita, além de melhorar a escrita dos alunos da 8ª série 1, do ano letivo de 2004, é contribuir para o debate e a reflexão quanto ao encaminhamento das práticas de escritura e reescritura em sala de aula.

A presente Dissertação está dividida em três partes, sendo que, no Capítulo 1, apresentam-se os *Pressupostos teóricos* da pesquisa. O capítulo subdivide-se em 10 seções que visam à tessitura do percurso teórico adotado. Assim, dá-se destaque para a *Linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos, o sociointeracionismo e a importância das interações sociais e a relação pensamento e linguagem*, postulada por Vygotsky. O *dialogismo bakhtiniano* é especialmente considerado, assim como a necessidade de se valorizar *os interlocutores: o Eu e o Outro* na produção do texto escrito. Como no Brasil foi, especialmente, Geraldi quem fez *a leitura de Bakhtin no viés do ensino*, há uma seção na qual seu trabalho é apresentado e discutido. Ainda neste capítulo, é discutida a *função do professor como mediador entre o texto e a aprendizagem do aluno* e desenvolvida a noção de *texto como lugar da interação*. Visando à articulação entre a teoria interacional (dialógica) da língua à teoria cognitivista, contém uma seção na qual Dahlet propõe um *encaminhamento cognitivo-textual para a produção escrita – uma elaboração didática*. Por fim, realiza-se uma discussão que trata *da correção de textos à prática da reescritura*.

Na sequência, o Capítulo 2 apresenta o *Percurso Metodológico: a pesquisa na sala de aula*, no qual faz-se a referência à metodologia adotada, ao perfil da professora de Língua Portuguesa, dos sujeitos da pesquisa, e da escola em que a mesma foi realizada, assim como a maneira como foi procedida a coleta dos dados. O capítulo, além de explicitar as características de uma pesquisa-ação no contexto escolar, tem a função de evidenciar os passos percorridos pela mesma. Destaca-se o registro do encaminhamento dado, primeiramente, pela professora de Língua Portuguesa à escritura de um texto, a partir da discussão do tema: “A influência de palavras em inglês no vocabulário do brasileiro”, em aulas das disciplinas de Português e de Inglês, no período anterior à intervenção da pesquisa. Assim, são registradas todas as informações, passando pela observação participativa e desenvolvimento de atividades realizadas pela professora e pelos alunos.

Quanto à intervenção da pesquisa, propriamente dita, realizada em parceria com a professora, teve início com a fase de planejamento, leitura das escrituras produzidas pelos alunos e com a proposta de uma correção diferenciada – a correção textual-iterativa – na qual os aspectos discursivos, pragmáticos e semânticos são especialmente considerados. Acredita-se que a forma como o professor lê/verifica/corrigi o texto do aluno, promove ou não a motivação para a reescritura. Dessa forma, o capítulo também relata a fase de negociação com os alunos, a retomada das discussões a cerca do tema da escritura, a proposta e o encaminhamento dado às reescrituras dos textos.

A apresentação dos resultados, discussões e análises encontram-se no Capítulo 3 – *Análise dos dados* –, no qual a *reescritura*, entendida como *processo dialógico que conduz às tentativas de aperfeiçoamento do texto* é apresentada e discutida. O capítulo oportuniza o acompanhamento do desempenho de cinco sujeitos focais, evidenciando a melhora qualitativa em seus textos, a partir das reescrituras realizadas e das trocas estabelecidas com os demais partícipes da interação em sala de aula.

Na sequência, faz-se o registro de *Algumas considerações* sobre o trabalho de pesquisa, evidenciando a necessidade de a escola trazer o processo de escritura e de reescritura de textos como foco da aula de Língua Portuguesa, o que será mais bem possibilitado quando o professor assumir uma postura diferenciada no que se refere ao encaminhamento dado à escritura, na forma como corrige os textos e, principalmente, quando proporciona ao aluno a possibilidade de ampliar o seu dizer, nas práticas de reescritura.

Por fim, encontram-se na parte destinada aos *Anexos* apenas dois documentos entregues à direção da escola e aos pais ou responsáveis pelos alunos da 8ª série – antes da intervenção da pesquisa – assim como um mapa que evidencia o “mundo da Língua Portuguesa”. Ressalta-se que o número reduzido de anexos dá-se, em função da opção por registrar os textos no corpo do trabalho, imediatamente após citá-los, otimizando a leitura.

Assim, com este trabalho temos a intenção de contribuir com os partícipes da interação necessária nas práticas de escritura/reescritura, em aulas de Língua Portuguesa, valorizando o papel do *eu* e do *outro* nesta construção.

1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 - LINGUAGEM: ATIVIDADE CONSTITUTIVA DOS SUJEITOS

(...) o outro é ao mesmo tempo constitutivo do ser
e fundamentalmente assimétrico em relação a
ele: a pluralidade dos homens encontra seu
sentido não numa multiplicação quantitativa dos
“eu”, mas naquilo em que cada um é o
complemento necessário do outro.
(Tzvetan Todorov, Prefácio a Bakhtin,
Estética da criação verbal)

Convém explicitar que a opção pelo uso do termo “escritura” na presente dissertação de pesquisa de mestrado e não “escrita”, termo mais comum na literatura, se justifica pelo fato de considerar que escritura expressa melhor a idéia de processo, o que agrega nossas intenções para o estudo proposto. Assim, concordamos com a seguinte afirmação: *da mesma forma que existe um processo de ler – leitura – existe um processo de escrever – escritura* (SANTA CATARINA, 1998a, p.78).

De igual importância, é mister salientar que a expressão “linguagem – atividade constitutiva” foi primeiramente utilizada por Franchi (1977), sendo que Geraldi também a utiliza em seus escritos. Da mesma forma, as concepções de linguagem, apresentadas a seguir por Geraldi (2003) foram primeiramente desenvolvidas por Bakhtin, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1997).

Discutir o encaminhamento dado ao ensino da língua materna e, em especial, à produção de textos, implica uma reflexão sobre o que é a linguagem e sua importância na constituição do sujeito, no desenvolvimento da cultura, nas manifestações ideológicas, bem como nas relações produzidas entre os interlocutores.

De acordo com Geraldi (2003a, p.41), podemos destacar três concepções de linguagem, fundamentalmente. A primeira delas, conhecida por nortear os estudos tradicionais, concebe a linguagem como *expressão do pensamento*. Para o autor, a partir dessa concepção, é possível afirmar que *pessoas que não conseguem se expressar não pensam*. A segunda concepção apresenta a linguagem como *instrumento de comunicação*,

na qual a língua é vista como um código, usado para a transmissão de uma mensagem ao receptor. Na terceira concepção, a linguagem é considerada como *uma forma de interação*. Segundo Geraldi, ela é o próprio *lugar de interação humana*. Em outras palavras, essa concepção situa a linguagem *como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos*.

Estudar a língua é ligá-la à vida, ao contexto real de sua enunciação, é compreender que os processos que a constituem são histórico-sociais e trazem consigo a visão de mundo de quem a produz. Assim, o presente estudo procurará seguir os encaminhamentos dados pela terceira concepção de linguagem.

Para tanto, faz-se necessário buscar um referencial teórico que nos permita explicitar a importância da realização de um trabalho interacional com a linguagem. Ao nosso ver, é a perspectiva histórico-cultural, representada pelos autores russos Lev Semenovitch Vygotsky (1896–1934) e Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895–1975) que evidencia o papel da linguagem na constituição do sujeito e do conhecimento.

Concordamos com Freitas (1999, p. 168), ao dizer que

(...) não se pode prescindir de um diálogo entre esses grandes pensadores russos. Há toda uma intertextualidade em suas obras, muitos elementos em comum e uma série de aspectos complementares. Comprometidos com uma transformação da realidade, partilham de uma base comum de pensamento: um Marxismo que considera a subjetividade e a singularidade em contraposição a um Marxismo dogmático, sociologista e economicista. Suas teorias, por considerarem o homem como ser essencialmente social e histórico, que na relação com outro, em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem se constitui e se desenvolve como sujeito, talvez tenham condições de apontar um novo caminho para as relações entre Psicologia e Educação.

Podemos dizer que o caminho sugerido pela autora seja um caminho em que o homem, na medida que vai construindo sua singularidade, atua sobre a sociedade, transformando-a.

Apesar de Vygotsky e Bakhtin terem vivido e publicado suas obras no início do século passado, na Rússia, tornaram-se atuais e presentes no Brasil no contexto educativo, a partir do final da década de 70, quando aqui chegaram as primeiras referências. Na década de 80, houve uma conquista de espaço e, finalmente, nos anos 90, deu-se o que se pode chamar de apropriação de pensamento de Vygotsky e Bakhtin.

Ambos compreenderam o homem como um conjunto de relações sociais, enfatizando a importância do social, do outro e da cultura na constituição do sujeito. Dessa forma, seus valiosos escritos trazem implicações para o campo pedagógico.

O país vive hoje um momento de difusão e estudo das obras desses dois autores, e muito se tem produzido sobre e a partir deles. Citamos como exemplo a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina para a Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio.

A Proposta faz a opção pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, entendendo o ser humano como social e histórico. Tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória social e cultural, pensamento abstrato, comportamento intencional, ações conscientemente controladas, associações, planejamento) buscando entre outros grandes teóricos, em Vygotsky e em Bakhtin, o embasamento para a concepção de homem e de aprendizagem na Educação pública do Estado de Santa Catarina.

Com relação à linguagem, o documento assim se manifesta:

(...) se a linguagem humana pode ser encarada como um fenômeno psicológico, e como mediadora da formação do pensamento em suas funções mais complexas, seu funcionamento social mostra-a antes de tudo como objeto que possibilita a interação humana em contextos específicos, e este seu caráter é fundamental na constituição do próprio pensamento e da consciência. (SANTA CATARINA, 1998a, p. 55).

Notamos que a linguagem deixa de ser vista como um sistema de formas abstratas ou um ato de criação individual e passa a ser concebida como um espaço privilegiado do exercício da interação verbal em que sujeitos historicamente situados se apropriam de experiências e as transmitem aos outros. Não se trata de uma nova metodologia, mas um olhar diferente que conduz a uma visão plural de mundo e, conseqüentemente, uma outra forma de fazer Educação.

Sendo o texto o norteador de todo o trabalho com a língua, é preciso compreender a concepção sociointeracionista, na qual a linguagem é tida como resultado de uma experiência, em um processo histórico e coletivo.

As contribuições de Vygotsky – um psicólogo ligado às questões educacionais e do desenvolvimento humano, serão nas seções seguintes melhor explicitadas.

1.2 - O SOCIOINTERACIONISMO E A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS

Trataremos resumidamente, nesta seção, da perspectiva sociointeracionista, também chamada histórico-cultural ou sócio-histórica, de ensino-aprendizagem; perspectiva que tem sua origem no materialismo histórico marxista e base teórica no pensamento de Vygotsky (1896-1934).

A teoria marxista da sociedade, elaborada principalmente por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1903) exerceu papel fundamental no pensamento de Vygotsky. Como Michael Cole e Sylvia Scribner registram na Introdução do livro *A formação social da mente* (Vygotsky, 1994, p.9), *de acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento)*. Por concordar com essa proposta, *Vygotsky foi o primeiro a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas*.

Apoiados basicamente nas obras de Vygotsky: *Pensamento e linguagem* (proibida de ser publicada na Rússia em 1936 – dois anos após ter surgido – tornada pública apenas em 1956 e publicada pela primeira vez nos Estados Unidos, no ano de 1962) e *A formação social da mente* (editada pelos americanos em 1978), os sociointeracionistas defendem a idéia de que nos tornamos humanos apenas na interação¹ com outros seres humanos. Dessa forma, a dimensão social adquire suma importância, dada a necessidade da presença do “outro” na aprendizagem e no desenvolvimento.

Convém ressaltar que para Vygotsky o homem não deixa de ser influenciado pelo meio em que vive, mas volta-se sobre ele para transformá-lo. Para o autor, organismo e meio exercem influência recíproca, por isso seu pensamento costuma ser chamado de sociointeracionista.

No sociointeracionismo o conhecimento é construído pela interação do sujeito com o meio social. Este sujeito é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É um ser em permanente processo de construção de si mesmo, da natureza e da história.

Na área da educação as pesquisas de Vygotsky significam uma grande contribuição. Embora não tenha elaborado uma pedagogia, nota-se em sua obra uma

¹ De acordo com Vygotsky (cf. 1994 e 1996), interação consiste na utilização de instrumentos (externos) e signos (internos) que possibilitam, através das trocas sociais, a transformação do meio e do sujeito.

preocupação com as questões educacionais. Em função disso, as idéias de Vygotsky têm sido freqüentemente discutidas no cenário educativo e a escola tem tentado assimilar seus pressupostos na tentativa de melhorar a qualidade do ensino.

Para Vygotsky, a escola tem papel fundamental na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada, a partir do desenvolvimento do pensamento conceitual. No entanto, é mister salientar que não encontramos em Vygotsky soluções práticas ou um método a ser seguido na prática cotidiana de sala de aula. Faz-se necessária a compreensão e a integração entre seus pressupostos e o ensino.

A concepção sociointeracionista não prevê desenvolvimento e aprendizagem como processos estanques, ao contrário, prevê que um promove e dá sustentação ao outro. Assim, pode-se afirmar que a aprendizagem é o ponto de partida do desenvolvimento na medida em que, ao aprender, construímos novos níveis de desenvolvimento. É por meio do acesso à experiência coletiva que o sujeito reorganiza, reformula e amplia o próprio conhecimento.

Nesse sentido, Rego (1996, p.104) explicita a importância do papel da escola, na perspectiva vygotskyana. Para a autora:

Na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais.

A escola, nessa concepção, deve realizar um trabalho dinâmico e interativo, tornando acessível ao aluno o conhecimento historicamente elaborado, de maneira que este possa reelaborá-lo individual e coletivamente, através das interações. É, portanto, por meio da relação interpessoal que se tem acesso à experiência coletiva. São as informações novas que, ao mesclarem-se com as antigas, suscitam conhecimentos que incentivam e promovem o desenvolvimento.

É necessário, dessa forma, compreender a função social da escola para propiciar ao aluno a compreensão da realidade como produto das relações sociais que o homem construiu a partir de suas necessidades.

Da mesma forma que o homem produz tecnologia/instrumentos (equipamentos, máquinas, ferramentas, tecnologia) e símbolos (crenças, valores), ele produz a linguagem e, ao produzi-la, cria a possibilidade de abstrair o mundo exterior, possibilitando operar na ausência do objeto. Essa capacidade humana de representar permite que o homem constitua sua consciência racional, que por sua vez é determinada pelas condições histórico-sociais. (VYGOTSKY, 1996)

No sociointeracionismo, a linguagem é vista como forma de interação humana e matéria-prima para a emergência da consciência; é a linguagem que possibilita ao homem apreender o mundo e posicionar-se criticamente perante os outros. Por outro lado, são as atividades sociais e históricas dos homens que geram a linguagem, ou seja, é no espaço social que a linguagem garante sua própria existência e significação, como apresentaremos na próxima seção. (VYGOTSKY, 1996)

1.3 - VYGOTSKY E A RELAÇÃO PENSAMENTO E LINGUAGEM

Vygotsky enfatizou a origem social da linguagem e suas relações com o pensamento como uma preocupação central em seus estudos. Para o autor, *o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.* (1996, p.44)

Da mesma forma, afirma que *o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.* (op.cit.,p.44)

De acordo com seus estudos, Vygotsky concebe a linguagem como o sistema simbólico principal de todos os grupos humanos que, além de organizar o pensamento, age como organizadora da própria atividade humana, o que permite ao sujeito a possibilidade de modificar-se a partir das relações sociais.

Para o autor, o homem penetra no cultural pela linguagem e é isso que o distingue do animal: *o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.* (VYGOTSKY, 1994, p.115).

Sendo considerada o principal sistema simbólico de todos os grupos humanos, uma vez que caracteriza e marca o homem, a linguagem cumpre, assim, papel essencial

como constituidora da consciência e organizadora do pensamento, ou seja, de toda a vida mental. Vygotsky considerou que a relação do sujeito com a realidade acontece através de *mediações*². São as mediações que permitem que o sujeito seja constituído através de suas relações sociais. Mediação entendida como a ação que se interpõe entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. De acordo com seus escritos, o principal mediador nessa relação é a *linguagem*, tida como *social* desde a origem.

A partir desse pressuposto de Vygotsky, destaca-se a importância do papel do adulto na aprendizagem da linguagem. O adulto é visto como sujeito mais experiente, capaz de mediar o processo; suas formas de linguagem e sua própria subjetividade são mediadores na formação da criança. Assim, a mediação exercida pelo outro e pela palavra adquire fundamental importância para que o significado das coisas possa ser elaborado no pensamento de cada um.

É importante ressaltar que a abordagem vygotskyana considera que desenvolvimento e aprendizagem estão inter-relacionados e ocorrem desde o primeiro dia de vida da criança, sendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores resultado do desenvolvimento cultural e não do processo de maturação biológica. É a mediação sócio-cultural, através de instrumentos psicológicos como a linguagem e os signos, que promove a construção das funções psicológicas superiores.

Para Vygotsky, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, *servindo-lhe de guia*. (1996, p.89). Com esse pensamento, o autor nos faz refletir a interação entre aprendizagem e desenvolvimento, através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

[...] zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1994, p.112)

Segundo Vygotsky (*op.cit*), se a atividade de ensino for significativa, a Zona de Desenvolvimento Proximal de hoje será o Nível de Desenvolvimento Real de amanhã, ou

² A mediação, de acordo com os pressupostos de Vygotsky (cf. 1994 e 1996) consiste em ações compartilhadas, nas quais a troca é especialmente considerada entre parceiros com níveis diferenciados de desenvolvimento.

seja, a Zona de Desenvolvimento Proximal, que corresponde àquelas funções que ainda não amadureceram na criança, mas que estão em maturação, podem desenvolver-se a partir das trocas estabelecidas. E, na escola, o professor, e não apenas ele, poderá, através da mediação, atuar como “ponte”, ligando o que a criança consegue fazer sozinha ao que ela ainda precisa da ajuda de alguém mais experiente para realizar.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky nos remete para o papel da imitação no aprendizado escolar. Obviamente, não nos referimos a uma imitação mecânica – como a escola fez durante muitos anos – mas como um instrumento de reconstrução do conhecimento e de compreensão do sujeito. Assim, Vygotsky defende seu posicionamento, enfatizando que:

No desenvolvimento da criança, [...] a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 1996, p.89)

De acordo com a reflexão suscitada por Vygotsky, quando a escola oferece ao aluno problemas que ele consegue resolver sem ajuda, a utilização da Zona de Desenvolvimento Proximal fica limitada. É preciso conduzir os alunos para atividades que não conseguem fazer sozinhos. O professor é o mediador fundamental nessa “condução” dos alunos à apropriação e à elaboração do conhecimento, de forma consciente, crítica e produtiva.

A criança quando chega à escola traz consigo um aprendizado adquirido nas relações que estabelece com quem convive, seu contexto socioeconômico, cultural e étnico: sua procedência geográfica, de seu bairro, de sua comunidade, de acontecimentos que se dão no próprio lar. Enfim, dizemos que traz a sua “bagagem cultural”.

De fato, se aceitarmos que, segundo Vygotsky *aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança* (1994, p.110), e que conhecimento se constrói em parceria com os outros, é fundamental que a escola faça a mediação entre o conhecimento de senso comum que a criança desenvolve na convivência social e o saber científico – que é função de a escola transmitir. O resultado da mediação

será a construção de um conhecimento mais elaborado e significativo da realidade por parte do aluno.

A experiência do saber trabalhado na escola não deve representar uma ruptura daquilo que o aluno adquiriu na convivência com seu grupo social, mas deve estabelecer uma continuidade que conduza à (re)elaboração de novos conceitos.

Sendo os conceitos formulações abstratas e genéricas que nos permitem lidar com o real, de acordo com Vygotsky, a aprendizagem pré-escolar, ou seja, a aprendizagem formulada no processo de interação em momentos do cotidiano, refere-se aos conceitos espontâneos; os conceitos trabalhados na escola – aprendidos em situação de educação sistematizada – referem-se aos conceitos científicos.

Ainda com relação aos conceitos, Vygotsky comenta que os conceitos científicos pressupõem maior nível de abstração, pois partem do abstrato para o concreto, ao passo que os conceitos espontâneos fazem o oposto, partem do concreto em direção ao abstrato. Essa separação entre os dois processos não significa um distanciamento. Embora se desenvolvam em direções opostas afirma-se que o conceito espontâneo abre caminho para o conceito científico, sendo que este oferece estrutura para que aquele se desenvolva. A esse respeito escreveu Vygotsky:

Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. Isso decorre das diferentes formas pelas quais os dois tipos de conceitos surgem. Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude “mediada” em relação a seu objeto. (VYGOTSKY, 1996, p.93)

Para ilustrar como o pensamento abstrato é desenvolvido pela criança e a importância da fala como instrumento mediador desse processo, tomemos como exemplo a análise do termo “trabalhador”, apresentada na Proposta Curricular de Santa Catarina:

Neste processo de formação de conceitos, a fala é o principal mediador, pois o uso de signos vai possibilitando avançar em complexidade. Portanto, a utilização pela primeira vez de uma palavra demonstra o nível elementar do conceito. Por exemplo, com o termo trabalhador, “meu pai é trabalhador” (conceito cotidiano). Ao chegar no conceito científico, que já estabelece relações entre trabalho, exploração, alienação, capitalismo, lucro, neo-liberalismo, qualidade total,

verifica-se a trajetória de um processo que possui um longo desenvolvimento. (SANTA CATARINA, 1998a, p.29)

Dito de outra forma, na medida em que, através da linguagem a criança vai estabelecendo novas relações com o conceito “trabalho”, passa a desmistificar e ampliar o sentido, o significado e a importância real deste. O termo “trabalhador” supera o sentido simples de “ocupação”. Por um lado, passa a representar, também, a produção e a criação de riqueza, a concentração de renda, a auto-exploração do trabalhador, o sofrimento, o empobrecimento, a produção de moeda, a venda da força de trabalho, a degradação ambiental. Enfim, a reprodução da sociedade capitalista. Por outro, representa a satisfação das necessidades básicas, a sobrevivência, a criação de cultura, a transformação da natureza e da sociedade, um valor social e a possibilidade de luta e organização do trabalhador.

Como podemos perceber, o desenvolvimento dos conceitos científicos promovidos pela escola guarda estreita relação com o desenvolvimento da sociedade, sendo o contrário, também verdadeiro. Nesse sentido, linguagem e sociedade são realidades indissociáveis.

Embora haja a predominância da realização do trabalho lingüístico, ressaltamos a necessidade da valorização da pluralidade de linguagens, considerando que essas também veiculam valores, estereótipos, crenças, ideologias e diferentes visões de mundo.

Torna-se importante nesse momento trazer presente a contribuição de Mikhail Bakhtin, cujas reflexões sobre a linguagem têm marcado diferentes áreas do conhecimento.

1.4 - O DIALOGISMO BAKHTINIANO

A linguagem é, sem dúvida, o tema central da obra de Mikhail Bakhtin. Segundo o autor, ela não corresponde apenas a um sistema abstrato da língua, mas trata-se de uma criação coletiva e precisa ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica. A propósito, é extremamente significativa a seguinte afirmação de Bakhtin (1997, p.41): *as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.*

Bakhtin, em seus estudos, realizou uma rigorosa análise de dois pensamentos filosófico-lingüísticos, do século XIX: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. A

primeira orientação tem em Humboldt o mais notório representante, sendo a segunda, especialmente representada por Saussure.

Na perspectiva do subjetivismo idealista nota-se o interesse pelo *ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção)*. (BAKHTIN, 1997, p.72) Assim, as leis da criação lingüística ficam subordinadas às leis da psicologia individual. Nessa visão, cabe ao lingüista descrever e classificar o fato lingüístico proveniente da atividade mental. A língua *constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade*. (op.cit, p.77). O subjetivismo idealista reduz a linguagem à enunciação monológica isolada.

Ao referir-se ao objetivismo abstrato, Bakhtin assim se manifesta: *o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se (...) no sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua*. (op. cit., p.77). O objetivismo abstrato vê a língua enquanto sistema convencional, não se interessa pela relação que o signo estabelece com a realidade ou com o sujeito que o engendra, ou seja, reduz a linguagem a um sistema abstrato de formas, o que se constitui em um obstáculo para a apreensão da linguagem.

Para Bakhtin, a compreensão ampla da linguagem não é alcançada nessas duas orientações. Ao recusar ambas as orientações, afirma:

Queremos, agora, chamar a atenção para o seguinte: ao considerar que só o sistema lingüístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala, como sendo individual. (...) é esse o *proton pseudos*, a “primeira mentira”, do objetivismo abstrato. O subjetivismo individualista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual e é por isso que tenta explicá-lo a partir das condições de vida psíquica individual do sujeito falante. E esse é o seu *proton pseudos*. (BAKHTIN, op.cit., p.109)

A *enunciação é de natureza social* e é na interação verbal que se deve buscar a superação dessas posições dicotômicas. Deixar em segundo plano um princípio essencial da vida humana – o *dialogismo* – é não perceber a verdadeira substância, *a realidade fundamental da língua*, de acordo com Bakhtin.

Dialogismo é o conceito que permeia toda a obra do autor. É o princípio constitutivo da linguagem, o que quer dizer que toda a vida da linguagem, em qualquer campo, está impregnada de relações dialógicas. Barros (2003, p.3), refletindo sobre esse

conceito de Bakhtin, assim o compreende: (...) *concebe-se o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto.*

Dada a importância da presença do outro, a noção do eu nunca é individual, mas social. O dialogismo ocorre no processo interacional criado entre os interlocutores. Em outras palavras, é o exercício de sua linguagem na relação com o outro que promove o ser social.

Bakhtin nos faz refletir a respeito da língua como uma prática viva, em que os falantes interagem com a linguagem através do convívio social. Dessa forma, a interação entre os falantes não ocorre como uma prática associada a um conjunto de regras rígidas, pois

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1997, p.95)

É por meio da linguagem que os indivíduos interatuam, ao mesmo tempo em que internalizam os papéis sociais e conhecimentos que possibilitam seu desenvolvimento psicológico. Dependendo do contexto, da situação específica de produção e da relação entre interlocutores, a linguagem poderá assumir múltiplas significações e sentidos, conforme Bakhtin.

Na perspectiva bakhtiniana, os sentidos não são “pré-dados”, mas dependem da interação dialógica. Bakhtin afirma que a existência da palavra (em sentido amplo) só se concretiza no contexto real de sua enunciação. Para ele, os sentidos assumidos pela palavra são múltiplos, não existindo, dessa forma, palavras vazias. Por outro lado, as relações sociais ganham sentido pela palavra. Em função dessas considerações, Bakhtin (1997, p. 36) afirma que *a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, sendo ela capaz de registrar as fases transitórias mais ínfimas, mais efêmeras das mudanças sociais.*

Podemos afirmar que o diálogo não se constrói apenas entre os locutores, ele também mantém relações com discursos já existentes e constrói-se num *movimento polifônico*, considerando que *não há discurso de uma única voz.* (BAKHTIN, 1997). Cada pessoa desenvolve sua experiência discursiva individual através da interação com os enunciados individuais alheios.

Caracterizada dessa forma, a língua é, sem dúvida, dialógica e complexa, pois nela se imprime, historicamente e pelo uso, as relações dialógicas dos discursos. Nesse sentido, Freitas (1999, p. 172) levanta alguns questionamentos suscitados pelas idéias de Bakhtin, que levam a um repensar da nossa prática de sala de aula:

O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre qual derrubo o “meu saber” ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes diferentes se inter cruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico?

Refletindo sobre esses questionamentos, torna-se evidente que a sala de aula deve ser um espaço de construção do conhecimento, de maneira partilhada, sendo a presença do *outro* de fundamental importância.

Assim sendo, cabe ao professor a função de permitir que as diferentes vozes tomem corpo em sala de aula, respeitando em cada um e em cada uma o direito de se expressar, não restringindo o diálogo a uma mera relação face a face. É necessário proporcionar aos alunos o diálogo entre as pessoas, entre os diversos textos existentes, autores, disciplinas escolares, com a escola e a própria vida.

Relacionando o pensamento de Bakhtin com o que vemos refletido nas práticas com a linguagem, a partir do trabalho com livros didáticos, por exemplo, percebemos que a maioria deles ainda trabalha com os conceitos trazidos pelos pares “falante–emissor / ouvinte–receptor”, como se fosse possível a passividade total por parte de quem ouve. Nota-se que há o esquecimento daquele que representa o outro na relação entre falantes. Sobre isso, Bakhtin assim se manifesta:

(...) Não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos *aspectos* reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o *todo* real da comunicação verbal se transformam em ficção científica. De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para

executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 2000, p. 290. Grifos do autor).

Toda compreensão é acompanhada por uma atitude responsiva ativa e, segundo Bakhtin, ela pode realizar-se como um ato imediato ou de ação retardada. Nenhum locutor deve esperar uma compreensão passiva, pelo contrário, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (*op.cit.*, p.291).

O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, mas isso não significa que possa ser sempre harmonioso, pois ele reflete a heterogeneidade das culturas e da sociedade. O diálogo é o espaço das trocas, das negociações e da contrapalavra. É o *eu* e o *outro* tornando-se partícipes de uma construção – a construção de sujeitos históricos, ideológicos e plenos.

Compreender essa dinâmica é um dos trabalhos que se colocam como desafio em sala de aula, não só para o professor de Língua Portuguesa, mas para todos os que se envolvem efetivamente no processo educativo.

Ao estudarmos Vygotsky e Bakhtin percebemos uma grande intertextualidade em suas obras. Notamos que entre Vygotsky e Bakhtin houve um diálogo em seu sentido maior que nos permite aproximá-los e compreendê-los. Para ambos o materialismo histórico-dialético foi o referencial teórico, identificando-se com um marxismo que entende o homem como *sujeito social e na história*.

Como diz Junkes (2002b, p. 218):

Os dois autores se interceptam, mesmo partindo de objetivos diferentes: Bakhtin e a construção de uma concepção histórica e social da linguagem; Vygotsky e a formulação de uma psicologia historicamente fundamentada – dois pontos básicos que se tangenciam – método dialético e a sua visão de ciências humanas.

Vygotsky e Bakhtin compreenderam o homem como um conjunto de relações sociais, enfatizando a importância do social, do outro e da cultura na constituição do sujeito. Dessa forma, seus valiosos escritos trazem implicações para o campo pedagógico.

Não se trata de uma nova metodologia, mas um olhar diferente que conduz a uma visão plural de mundo e, conseqüentemente, uma outra forma de fazer Educação.

Trabalhar a partir da concepção proposta por Vygotsky e Bakhtin requer grande empenho e uma ruptura com as práticas tradicionais, requer que o professor esteja politicamente comprometido com seus alunos para, através da sua mediação, ajudá-los a crescerem como cidadãos no/do mundo.

Compreender essa dinâmica é um dos trabalhos que se coloca como desafio em sala de aula, não só para o professor de Língua Portuguesa, mas para todos os que se envolvem efetivamente no processo educativo.

Definitivamente, as pessoas não se constroem no silêncio e no isolamento; a presença do outro é, pois, o que impulsiona o desenvolvimento e a aprendizagem. Passemos, dessa forma, para uma reflexão a respeito do papel dos interlocutores na concepção dialógica da linguagem.

1.5 - OS INTERLOCUTORES: O *EU* E O *OUTRO*

Para que possamos refletir a respeito da real importância da palavra do outro nos processos interativos da linguagem, vejamos o que diz Bakhtin:

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente). (BAKHTIN, 2000, p.383)

Como Bakhtin nos coloca, faz parte da natureza da palavra a necessidade de ser ouvida e a compreensão é a forma de ação que inicia o processo de interlocução.

As reflexões de Bakhtin sobre a formação da consciência e o papel da linguagem, bem como o estudo das vozes que constituem o discurso, nos levam a refletir em quem são os “interlocutores”, pois a orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande.

Quando se fala que *toda a palavra comporta duas faces é porque ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém*. (BAKHTIN, 1997, p.113). Notamos que um caráter essencialmente dialógico é conferido à linguagem, permitindo compreender o diálogo além da mera “alternância de vozes”. Com relação à palavra, Bakhtin diz, ainda:

A palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda a palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (*op. cit.*, p.113)

Sendo assim, é possível afirmarmos que o diálogo é visto por Bakhtin como um confronto de vozes situadas em um tempo e lugar sócio-historicamente determinados.

Para o autor, comunicamo-nos por meio de enunciados e não por meio de palavras ou orações. O enunciado é *a unidade real da comunicação verbal*, sendo caracterizado pela *alternância dos sujeitos falantes*. (2000, p.293-294) Assim, o que constitui o enunciado é o fato de este dirigir-se a alguém. Logo, aprender a falar significa aprender a construir enunciados.

O enunciado possui como critério a possibilidade que o sujeito tem de responder, ou seja, de adotar uma *atitude responsiva ativa*. Cada réplica de um diálogo possui, segundo Bakhtin, um acabamento específico, que desempenha, portanto, papéis determinados em relação aos outros. O acabamento específico, citado por Bakhtin, refere-se à *posição do locutor* diante de cada réplica. Como exemplo de relações entre réplica, o autor registra: *pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento-aceitação, ordem-execução*. (BAKHTIN, 2000, p.294).

Nas palavras de Bakhtin:

O enunciado nunca é somente reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto. O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em

sua visão de mundo, etc.). O *dado* se transfigura no *criado*. (BAKHTIN, *op.cit.*, p.348)

O enunciado é ainda, para o autor, *um elo na cadeia da comunicação verbal* e, assim sendo, *não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica*. (BAKHTIN, *op.cit.*, p.320)

Como vemos, é na interação do eu com a palavra e a experiência do outro que a língua e o próprio sujeito se constituem. Não há, conforme Bakhtin, discurso individual. Os discursos se constroem sempre em função do outro, no processo de interação. A língua é, portanto, uma atividade social, é enunciação.

Se *a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor*, é necessário repensar as noções de “emissor” e “receptor” da comunicação, pois não podemos mais considerá-los como quem “emite” e quem simplesmente “recebe mensagens”. Os interlocutores precisam ser tratados como sujeitos sociais plenos, ou seja, é preciso pressupor a relação com o outro e a compreensão responsiva deste outro.

Cada sujeito–locutor vai construindo a relação entre linguagem e pensamento na medida em que se relaciona com o outro. O que a escola precisa lembrar é que este outro não é apenas o professor ou os materiais lingüísticos utilizados por ele. Há tantas outras manifestações textuais no cotidiano, nas mais diversas situações: na televisão, no cinema, na publicidade, nas receitas, nos jornais, nas brincadeiras, na conversação, que não podem ser negadas, sob pena de perder a oportunidade de estabelecer uma escuta e um diálogo dinâmico.

Ainda com relação aos processos interativos entre os parceiros da comunicação, trazemos presente a contribuição de Geraldi, pois foi através dele que as idéias de Bakhtin foram difundidas no Brasil e analisadas sob o viés do ensino. O autor desenvolve uma reflexão a respeito das ações que se fazem com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem, como veremos a seguir.

1.6 - GERALDI E A LEITURA DE BAKHTIN NO VIÉS DO ENSINO

Foi na década de 80 que no Brasil começaram as discussões mais intensas dos textos teóricos de Bakhtin, sendo o professor e lingüista João Wanderley Geraldi quem deu

início ao que poderíamos chamar de uma leitura de Bakhtin no viés do ensino. Geraldi, em suas obras assume uma concepção de linguagem, considerando a sua dimensão discursiva (política, histórica, social, contextual).

Dentre os materiais publicados na fase primordial dos estudos e propostas que estamos discutindo neste novo milênio, está *O texto na sala de aula* (2003a), publicado pela primeira vez em 1984. Trata-se de uma coletânea de textos de diversos autores que, como Geraldi, se dedicavam à temática da relação entre a lingüística e o ensino. Citamos, ainda, *Portos de passagem* (2003b), no qual constam partes de sua tese de doutoramento, publicado em 1991 e, *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação* (1998), com sua primeira publicação em 1996.

Para Geraldi (...) *é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem.* (2003b, p.5). Segundo o autor, a interlocução é o lugar privilegiado para que isso ocorra, desde que se entenda a interlocução como um espaço garantido de produção de linguagem e de constituição de sujeitos.

É mister focalizar a linguagem em uma perspectiva interlocutiva, o que significa dizer, focalizar a interação verbal como o lugar da interação da linguagem e dos próprios sujeitos.

Como afirma Geraldi (2003b, p. 26), é preciso ter em mente que toda ação lingüística se dá *entre um eu e um tu* e que, dependendo de como são praticadas as ações *com* a linguagem, podemos perceber os objetivos pretendidos. Segundo o autor, dependendo do interlocutor, uma mesma realidade pode ser representada de modo distinto em função de dois fatores: de acordo com o interlocutor a quem a fala é dirigida e em função da ação que sobre ele pretende realizar. Sendo assim, *através destas ações alteram-se as relações entre os sujeitos envolvidos no processo*, nas quais os interlocutores promovem as mudanças de acordo com sua intencionalidade.

Geraldi também desenvolve uma reflexão a propósito das ações que se fazem *sobre* a linguagem, afirmando que o *campo privilegiado, mas não o único das ações sobre a linguagem são os recursos expressivos para os quais a atenção do outro é chamada*. Ele nos faz refletir, através de seus exemplos, questões como: a ordem dos elementos de um

sintagma, expressões típicas da oralidade, intertextualidade, expressões metafóricas e metonímicas, repetição de palavras utilizadas nos textos com o objetivo de produzir “efeitos de sentido”.

Ao abordar sobre as ações *da* linguagem, assim se manifesta:

(...) as ações da linguagem, quer em sentido estrito de interferência nas próprias possibilidades de percepção e de raciocínio lingüístico–discursivo, quer em sentido mais amplo de constituição de um modo de ver o mundo (na construção de sistemas de referências), limitam e estabilizam formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo. (GERALDI, 2003b, p.57)

Afirma, também, que as ações que se realizam *com* a linguagem e as ações que se realizam *sobre* a linguagem são capazes de ultrapassar os limites entre as possibilidades de raciocínios lógico-lingüísticos e os sistemas de referências, o que comprova que ao mesmo tempo em que o sujeito usa uma língua também atua sobre ela.

Realizar este trabalho com a linguagem na escola seria possibilitar ao aluno práticas de um trabalho *epilingüístico*. Geraldi caracteriza as atividades epilingüísticas como atividades que *independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando*. (op.cit., p.24-25)

As atividades epilingüísticas podem, de acordo com o autor, incidir em algum momento sobre os aspectos considerados “estruturais” da língua e, em outros, sobre os aspectos mais discursivos. Realizar um trabalho nesse sentido, conduz o aluno à reflexão e à compreensão do uso da língua nas diversas modalidades. É o momento em que as expressões lingüísticas passam a ser objeto de trabalho, é o uso da linguagem com um retorno à própria linguagem.

A partir da realização deste trabalho, poderá o aluno ser capaz de realizar reflexões *metalingüísticas*, que exigem uma interiorização dos mecanismos da língua. Portanto, são atividades de caráter mais teórico e reflexivo. Atividades metalingüísticas

São aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de

atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. (GERALDI, *op.cit.*, p.25)

Convém enfatizar que essas reflexões terão maior sentido para o aluno, na medida em que o material utilizado seja parte do seu cotidiano, construído nas relações e nas trocas constantes que estabelece.

Cabe, pois, à escola discutir o encaminhamento dado à linguagem, valorizando o contexto das interações verbais onde o trabalho constitutivo se dá, como afirma Geraldi.

Pensar em uma abordagem qualitativa para a prática de Língua Portuguesa implica, também, rever a relação professor/aluno na sala de aula. Essa relação dialógica, professor/aluno na sala de aula, significa o enfrentamento entre dois sujeitos.

A interação nas relações sociais precisa ser exercida de maneira significativa. Requer que o profissional esteja politicamente comprometido com seu aluno, na busca da ampliação do seu universo cultural e de seu crescimento como cidadão pleno.

No texto referente à Disciplina de Língua Portuguesa da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998), podemos perceber que uma nova postura do professor com relação ao processo pedagógico se faz necessária. Vejamos:

Ora, a compreensão e adoção do princípio interacional devem levar a uma série de atitudes que devem redirecionar o processo pedagógico: escutar o aluno; permitir que ele apresente seu ponto de vista e o defenda; interessar-se pela história de sua vida; não obrigá-lo a falar ou a escrever sobre um tema que ele não domina; não impor modelos rígidos para a realização de tarefas; aceitar interpretações ou leituras adequadas; permitir que ele se leia e se corrija quando e quantas vezes necessário; realizar tarefas coletivas com distribuição e revezamento de papéis; equilibrar as tarefas com outras tantas de caráter oral; apresentar problemas inovadores para que a resposta seja buscada como desafio; permitir que o aluno compare, contraste, generalize, particularize, descubra semelhanças e diferenças através de sua própria atividade mental; permitir que ele pesquise e crie, enfim – e criar é ser também um pouco professor. (SANTA CATARINA, 1998a, p.63)

Na medida em que professor e alunos se aproximam, as dificuldades passam a ser vistas de outra maneira. O grupo sente-se seguro e encorajado para saná-las, pois encontra no professor um companheiro engajado e comprometido com o sucesso de cada um e de todos.

A aprendizagem só pode ser vista com interesse, curiosidade e, por que não dizer, “paixão”, se estiver ligada à vida; mas isso não significa a ausência de conflitos em sala de aula. Pelo contrário, eles são necessários para que os alunos aprendam a expressar-se, a ouvir o posicionamento dos outros (mesmo que sejam diferentes do seu) e assim poderem argumentar para defender suas convicções ou reformular seus conceitos.

Cabe ao professor assumir uma postura de negação ao autoritarismo, mesmo que historicamente sua função tenha sido assim legitimada. É preciso romper com as práticas excludentes, abrindo espaço para que a linguagem no ambiente escolar flua naturalmente.

O diálogo exige dos interlocutores um respeito mútuo, profundo, capaz de ampliar o dizer de cada um e ocupar o vazio da sala de aula.

O fato de o aluno ser menos experiente que o professor não significa, de forma alguma, que nada saiba. Sabiamente o professor Paulo Freire afirma ser de fundamental importância *respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade.* (FREIRE, 1995, p. 27)

Querer que os alunos pensem exatamente o que permeia nossa visão de mundo é o mesmo que ignorar/anular o potencial criativo e crítico dos mesmos. A autonomia precisa não ser apenas discutida, mas vivenciada nas relações estabelecidas em sala de aula.

Deverá a sala de aula e toda a escola ser um espaço de dialogicidade, onde a cooperação entre os atores do processo educativo seja uma prática comum. Dessa forma, os alunos terão aulas voltadas à aprendizagem da língua como função social, com apropriação e produção do saber.

É necessário que cada vez mais a escola trabalhe no sentido de proporcionar ao aluno agir sobre o mundo para transformá-lo e, a partir de sua ação, fugir da alienação, afirmando sua liberdade. Assim, de acordo com Geraldi, *estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade lingüística plural nos nossos alunos (...).* (GERALDI, 2003a, p.25)

1.7 - PROFESSOR: MEDIADOR ENTRE O TEXTO E A APRENDIZAGEM DO ALUNO

Contribuindo para o debate acerca da importância do papel do professor como mediador entre o texto e a aprendizagem do seu aluno, bem como da dialogicidade entre os atores envolvidos no processo, Geraldi (2003b, p. 160) nos coloca algumas *condições necessárias à produção de um texto*. Para ele, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se quer dizer
- d) o locutor se constituir como tal, enquanto sujeito que diz, o que diz, para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d).

Dadas as condições para a produção de um texto, propostas por Geraldi, é importante que cada uma delas seja comentada, em função do significado que assumem no ato da produção textual.

No que se refere ao fato de o aluno *ter o que dizer*, ressalta-se a importância de um trabalho anterior à produção, na qual o professor utilize textos de apoio (orais e escritos), estabelecendo relações com o tema, proporcionando o contraponto, o debate e as trocas de pontos de vistas entre os próprios alunos, o que resultará na ampliação das possibilidades do dizer de cada um. Junta-se a isso o fato de que é uma boa oportunidade para o professor conhecer as experiências vividas por seus alunos, bem como perceber o que eles conhecem a respeito do tema;

Ter uma razão ou razões para dizer, faz da produção escrita uma atividade mais natural. Sendo assim, cabe ao professor a tarefa de interagir com os alunos, motivando-os para o trabalho a ser realizado. Isso somente será possível na medida em que o que for proposto tenha relação com a vida dos alunos.

O item *ter para quem dizer o que se tem a dizer* é também fundamental para quem está em processo de produção de textos, de acordo com Geraldi. Afinal, não se escreve para encher folhas de papel (ou pelo menos não deveria ser). Escreve-se sempre para alguém, um alguém de quem se constrói uma representação e espera-se uma resposta.

O próprio locutor, conforme Bakhtin, pressupõe a compreensão responsiva ativa, pois ele não espera que seu pensamento seja duplicado no espírito do outro: *o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.* (2000, p.291); além disso, o locutor é também um virtual respondente, na medida em que não é o primeiro que rompe com o silêncio de um mundo mudo. Além do sistema da língua que usa e é partilhado pelos outros, ele também pode contar com a existência de enunciados anteriores – dele e de outros.

Dessa forma, vale a pena trazermos presente alguns questionamentos de Mendonça (2001, p.251) que nos permitem refletir a respeito da relação professor-aluno, em contexto de sala de aula:

O que o aluno diz? Por que ele diz? Para quem ele diz? Um *leitor efetivo*, em um contexto natural de leitura, não procura correção, mas informação, tese, argumentos, história, emoção, entre outras coisas. *Quando o professor não é leitor, a interlocução não se constrói na produção do texto*; isso porque o aluno não encontra no professor alguém que “recebe” o que foi dito e lhe dá um retorno. (grifos meus)

Convém frizar que a função do professor não é ser um mero leitor. Nossa reflexão propõe um leitor efetivo, que atua como co-autor do texto que o aluno escreve. O professor, em outras palavras, deve resgatar um sujeito-autor que escreve para um sujeito-leitor, recuperando a atividade de produção de textos como um trabalho dialógico, como veremos nos itens abaixo.

No processo de escritura do texto, o autor precisa fazer opções. *Dizer o que diz para quem diz* implica responsabilizar-se por suas falas e também pelas consequências que elas produzem. Implica também a escolha das palavras e dos argumentos.

Com relação às estratégias escolhidas, elas devem ser selecionadas de acordo com os objetivos a que o texto se propõe. Segundo Geraldi (*op. cit.*, p.164): *talvez seja neste tópico que mais se dará a contribuição do professor (...)* E isso ocorrerá de forma que, sendo o professor mais experiente, ouvirá o que o aluno gostaria de dizer e tem dificuldades para fazê-lo, atuará como *co-autor* apontando *caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu*.

Convém lembrar que as intervenções a serem realizadas pelo professor devem ser compatíveis com o nível de dificuldade que os alunos enfrentam: mais dificuldades, maior a ajuda; menos dificuldade, menor ajuda. Concordamos com Matencio (1998, p.101) quando afirma não acreditar que o professor consiga esgotar todas as possibilidades de análise do texto do aluno, mas o fato de ele realizar um trabalho nesse sentido, permite *que o aluno tenha consciência dos caminhos de reflexão sobre a palavra escrita, o que é crucial para o seu desenvolvimento, e o auxilia também em sua produção de textos.*

Transformar as situações artificiais de comunicação para que a produção possa contribuir para o crescimento da capacidade de expor idéias por escrito é o desafio. E isso significa entender que não basta apenas o aluno ter conhecimento “do que escrever” é necessário que saiba “como escrever”, orientado especialmente pelo professor.

Dessa forma, para que se promova a autonomia de pensamento, a criatividade e o pensamento crítico, o professor precisa rever constantemente sua prática pedagógica.

Não se trata de compreender a comunicação como mera codificação e/ou decodificação de significados, mas como envolvimento dos participantes, que são sujeitos históricos, na interação social. Para tanto, faz-se necessário analisar como se efetiva em sala de aula a relação entre o professor, o texto e o aluno.

Assim, convém revermos, na próxima seção, alguns conceitos de textos que têm permeado as práticas com a linguagem, lembrando que Koch (2003a, p.16) nos alerta de que *o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito.* A seção também apresentará um breve resumo das concepções de aprendizagem de ensino textual, desde 1960, de acordo Bonini (2002).

1.8 - TEXTO: LUGAR DA INTERAÇÃO

Hoje é possível afirmarmos que é preciso tomar o texto como unidade de análise no campo dos estudos da linguagem, mas nem sempre foi assim. A Linguística Textual começou a desenvolver-se na década de 1960 e, desde então, muitos autores têm realizado estudos em que o objeto particular de investigação deixa de ser a palavra ou a frase, para ser o texto, por compreenderem que são os textos a forma específica de manifestação da linguagem. (FÁVERO; KOCH, 1994, p.11).

É preciso considerar que a Lingüística Textual desenvolveu-se com propostas teóricas diversas, mas que proporcionaram um afastamento gradativo da Lingüística Estrutural, de Saussure e seus seguidores.

Cumpramos ressaltar que as mudanças que foram se efetivando com relação à língua e às concepções de texto, estes não mais sendo vistos como um produto (estrutura acabada), mas como um processo (uma parte de atividades mais abrangentes de comunicação), nos permite afirmar que a Lingüística Textual é um ramo da Lingüística que proporciona a interdisciplinaridade e a dinamicidade, pois traz em seu seio diferentes perspectivas e interesses. É exatamente esse caráter multidisciplinar que a faz desenvolver-se quantitativa e qualitativamente nos últimos anos.

Para que possamos perceber como a concepção que temos sobre língua e sujeito influencia nossa visão do que é texto, bem como o encaminhamento dado à escritura e à reescritura em sala de aula, Koch (2003a, p. 16-17) nos apresenta três maneiras distintas de concebê-lo.

A primeira delas surge a partir da concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. Assim, *o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor*. Dessa forma, nada mais cabe ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com intenções psicológicas de quem o produz, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo. Nota-se nesta compreensão um papel ativo apenas para o produtor do texto, não cabendo ao leitor/ouvinte manifestar-se.

A segunda concepção é a de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – em que o sujeito é (pre)determinado pelo sistema. Koch afirma que *o texto, nesse caso, é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte*. (op.cit., p.16)

Como percebemos, não há nessa visão uma preocupação com o sentido do texto, mas apenas com a decodificação do código escrito, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito, como se fosse possível “ler”, no sentido amplo da palavra, sem que se realizem inferências sobre o contexto e sem que o leitor/ouvinte seja partícipe.

Na terceira concepção – a concepção interacional da língua, também chamada dialógica, *o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores,*

como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. (op.cit., p.17)

Destacamos que pautaremos nosso trabalho de pesquisa na terceira concepção de língua e de texto, pois entendemos ser a concepção interacional a que melhor representa nossas intenções de realização do trabalho com escritura/reescritura de textos em sala de aula, apoiando-nos em Vygotsky e Bakhtin.

Ampliando o debate, Bonini (2002) também faz um resgate das concepções de aprendizagem de ensino textual, desde 1960. De acordo com o autor, três são as concepções norteadoras de metodologias de ensino de produção textual, da década de 60 à atualidade: a *normativa*, a *texto-instrumental* e a *interacional*. Segundo Bonini, todas as três estão presentes na escola de hoje, em medidas diferentes.

Passemos a um breve comentário a respeito de cada uma delas, lembrando que as datas apontadas servem mais para fins de localizar uma reflexão acadêmica que propriamente para situar a prática docente.

Com certa influência dos estudos lingüísticos, a década de 60 teve na teoria tradicional da gramática sua base de reflexão. Adotou uma postura prescritivista, apoiando-se no método retórico-lógico.

Na década seguinte, com o intuito de fugir da postura prescritivista, o estruturalismo passou a ser aplicado. Assim, de acordo com Bonini (2002), exercícios estruturais e ênfase na noção de criatividade foram especialmente considerados. A década de 70 também marcou o início das discussões para que a Língua Portuguesa fosse incluída na área de “comunicação e expressão”, bem como o retorno da redação em concursos vestibulares.

A concepção interacionista, sedimentada no final da década de 80, apresenta duas perspectivas: a *sócio-retórica* e a *enunciativista*. Para Bonini (2002), tanto a primeira corrente como a segunda, inspirada principalmente na AD (Análise do Discurso) francesa *postulam, como ponto focal, o trabalho com o texto e com a variedade dos gêneros textuais/discursivos, embora concebam o funcionamento da linguagem de modo diverso. (op.cit., p.28)*

Na prática, segundo o autor, a teoria do texto começou a ser conhecida pelos professores apenas na segunda metade da década de 80 e a concepção interacionista, no fim

dos anos 90. Ainda assim, a assimilação do “novo” mesclou-se à postura normativo-prescritivista, das décadas anteriores.

A partir de sua experiência no ambiente acadêmico, da análise de materiais de redação, de textos acadêmicos publicados e da avaliação de redação de vestibulandos, Bonini (2002) realiza uma análise mais detalhada destas metodologias, comentando os métodos utilizados por cada uma delas.

Método retórico-lógico: *Neste método, a produção de texto restringe-se à escrita, concebida como uma forma de organizar o pensamento (...)* (BONINI, 2002, p.28). Ainda, neste método, a gramática tradicional tem papel fundamental, o que implica dizer que só aprende a escrever quem domina as normas gramaticais, tidas como *fórmulas lógicas do raciocínio* e não como uma maneira de descrever a língua. De acordo com Bonini, o modelo de texto utilizado é o literário e o professor, mesmo não sendo um escritor de literatura, domina as regras gramaticais (arte de escrever bem) e pode corrigir o texto do aluno. Quanto às técnicas de ensino, Bonini afirma que *estão a serviço, fundamentalmente, da apropriação dos esquemas básicos de textos – a narração, a dissertação e a descrição*. (BONINI, 2002, p.29) Em função disso, os textos são desenvolvidos em um esquema textual abstrato.

Método textual-comunicativo: Bonini cita Pécora (1981) e Franchi (1984), como os que influenciaram nas primeiras reflexões a respeito da lingüística textual com a publicação dos livros *Problemas de redação* e *E as crianças eram difíceis... A Redação na Escola*, respectivamente. Com relação aos manuais didáticos, o autor destaca o *Curso de Redação*, de Abreu (1988) e *Para entender o texto: leitura e redação*, de Fiorin e Savioli (1990). Segundo Bonini, os fundamentos didáticos continuam os mesmos do método retórico-lógico, porém com uma filosofia diferente. Para Bonini:

O produtor de textos (ainda essencialmente escritos) não é visto mais como um assimilador de regras, mas como alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual, fundamental para que ele seja um comunicador. O dom não é mais um elemento central, embora o texto literário seja o modelo ideal. (BONINI, 2002, p.30)

O objetivo central do método textual-comunicativo é promover o desenvolvimento do conhecimento metalingüístico por contextualização, sendo que a coesão passa a ser vista

como o mecanismo norteador do texto. Nota-se que o método centra seu trabalho na tríade tradicional (narração, descrição, dissertação), mas já há uma abertura para alguns gêneros. Para Bonini, a intervenção do professor ainda é conducionista, considerando as etapas propostas pelo método, na produção textual: levantar idéias sobre o tema, aplicar esquema textual, elaborar rascunho, corrigir, passar a limpo, identificação dos problemas pelo professor, refazer o texto. (cf. Bonini, quadro 3, p.31)

Método textual-psicolingüístico: neste método, a leitura e a escritura são considerados como processos psicolingüísticos complementares, sendo que os modelos teóricos de estudo experimental da escritura norteiam o ensino de produção escrita. Bonini (2002) cita Kato, autora de *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística* (1991), como manual teórico mais conhecido nessa perspectiva no Brasil e o manual prático de Serafini: *Como escrever textos* (1985).

Embora o método textual-psicolingüístico seja mais conhecido no Brasil no ambiente acadêmico, podemos afirmar, de acordo com Bonini (2002, p.32), que traz contribuições para o ensino da produção textual, como por exemplo, na determinação de seu objetivo: *desenvolver capacidades através de processos e estratégias, tornando os conhecimentos automáticos ou conscientes*, na determinação das etapas propostas: *planejar a tarefa, textualizar, revisar, reescrever, redigir o texto final* e a partir das técnicas acessórias propostas: *organização tópica, ordenação de fragmentos textuais, revisão colaborativa, revisão individual e revisão com “feedback” do professor*. (cf. Bonini, *op. cit.*, quadro 4, p.32).

A partir dos encaminhamentos dados à produção textual, nota-se que a noção de “dom para escrever” é abandonada. Nesse aspecto, citamos Dahlet (1994) quando afirma que a produção escrita não resulta de inspiração, mas de uma atividade de ajustamento, que pode levar tempo.

Para Bonini (2002, p.33) esta perspectiva, contudo, está longe de ser consensual no panorama mais amplo da discussão sobre o ensino de produção textual, ou seja, com o desenvolvimento da noção dos gêneros textuais ficou patente que apenas os processos lingüísticos não dão conta de produzir um bom escritor.

Método interacionista: Segundo Bonini, a abordagem proposta pelo método centra-se na *instauração de um ambiente em que a produção textual do aluno se constitua*

como uma autêntica produção de sentido, mediante a execução de uma ação de linguagem. (BONINI, 2002, p.34). Assim, a linguagem precisa exercer sua função mediadora em um ambiente de interação.

Ainda de acordo com o pesquisador, há nessa abordagem dois grupos de posições divergentes quanto à visão de discurso: os analistas de gênero e os enunciativistas. Para os analistas de gênero, o principal instrumento didático são os portfólios (coletâneas de gêneros). No entanto, no Brasil, há mais trabalhos desenvolvidos na orientação texto-enunciativa. Para o autor, esta corrente tem crescido em função da publicação e da influência de documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997, 1998) baseados nessa perspectiva, assim como os trabalhos de Geraldi: *O texto na sala de aula* (GERALDI, 2003a) e *Portos de passagem* (GERALDI, 2003b), difundidos no país desde a década de 80. Há que se considerar, também, as publicações da Escola de Genebra (Bronckart e Scheneuwly e Dolz).

No método interacionista, o objetivo central é a *reprodução de jogos cênicos*, prevendo uma situação de interação, na qual o aluno pesquisa e busca auxílio técnico, desenvolve ação de linguagem e avalia o “feedback” da audiência. Quanto aos procedimentos acessórios utilizados no método, Bonini destaca o *desenvolvimento de atividades ligadas a um projeto didático proposto pelo professor*, o *desenvolvimento de procedimentos de pesquisa* e o *desenvolvimento da análise lingüística a partir da própria produção* (cf. Bonini, 2002, quadro 5, p. 35).

Vale ressaltar que tanto os analistas de gênero quanto os enunciativistas concordam com a necessidade de uma virada pragmática, como afirma Bonini. No entanto, o autor destaca duas questões à abordagem enunciativamente orientada:

A primeira delas diz respeito ao papel dos resultados da pesquisa em Psicolingüística. Qual é a função destes conteúdos e como podem ser introduzidos na prática de produção de texto? A segunda diz respeito a aspectos específicos da condução da proposta enunciativista. É necessário que todo trabalho de produção textual tenha um caráter enunciativo? (BONINI, *op. cit.*, p.36)

A respeito das questões acima, Bonini desenvolve uma reflexão sobre a *Perspectiva enunciativista e terapia de processos*, bem como a respeito da *Atividade epilingüística e exercícios focais*, na sequência do seu artigo.

No entendimento de Bonini, o modelo psicolinguístico pode ser aplicado na instância escolar, ainda que, em um primeiro momento, possa parecer divergente na esfera de produção e circulação científica. O autor propõe que seja um conhecimento do professor para avaliar o processo de desenvolvimento do aluno, não precisando ser necessariamente ensinado como conteúdo.

Embora o professor possa compreender as estratégias cognitivas de leitura e de escrita, Bonini alerta que é preciso ter em mente que os postulados foram pensados *como modelos abstratos, construídos com a pretensão de descrever sumariamente todos os processos interacionais, contudo, não se adequarão à proposta* (nesse caso, à proposta enunciativista), *primeiramente, por conduzir a exercícios mecânicos e ao encapsulamento do sujeito em um molde ideal e, em segundo lugar, por reduzir a diversidade das práticas enunciativas a um único processo ou grupo dele.* (op.cit., p.37)

Para Bonini (2002, pp.37-38), o trabalho com estratégias cognitivas pode ocorrer nos variados momentos de textualização, tanto na intervenção do professor quanto no desenvolvimento de capacidades do aluno. Por outro lado, é preciso que se conceba o trabalho em duas instâncias: a do professor e a do aluno, existindo para cada uma delas dois focos: níveis macrovisual e microvisual.

NÍVEL MACROVISUAL: diz respeito à situação de interação e de produção do texto. Focaliza quatro aspectos: a) o *propósito da interação*, no qual os efeitos de sentido provocados no (s) destinatário (s) são especialmente considerados, levando em conta os atores sociais, o ambiente, as possíveis reações, a identidade, entre outros; b) os *aparatos linguageiros* que se referem aos meios de expressão para atingir o propósito da interação, como os gêneros, o conhecimento sobre rituais de linguagem, os jogos de linguagem; c) o *conhecimento de causa* que se refere ao conhecimento sobre o assunto e sobre a situação de interação, como o conhecimento de mundo, experiencial, enciclopédico, dentre outros; d) *planejamento* diz respeito aos modos de condução da interação necessários para que se obtenham os efeitos de sentidos pretendidos.

NÍVEL MICROVISUAL: trata-se de um nível relativo ao texto, no qual Bonini destaca dois tipos de revisão: a) *revisão on-line* que envolve o desenvolvimento de estratégias de estabelecimento dos mecanismos de coerência e coesão, de nexos frasal, de avaliação léxica, de leitura e de reescritura, dentre outras. A *revisão on-line* permite ao

escritor questionar-se “até que ponto o que está sendo produzido responde aos propósitos interacionais previstos anteriormente?”; b) *revisão de rascunho*: envolve o desenvolvimento de estratégias com a finalidade de detectar falhas ortográficas, de uso criativo das variantes linguísticas. Nessa fase, o escritor pode observar se o texto escrito responde aos propósitos interacionais antevistos, bem como se a linguagem utilizada está adequada às exigências sociais de norma.

Com relação à intervenção do professor, Bonini (*op. cit.*, p.39) comenta que o processo pode ser desenvolvido com cada aluno individualmente (como parte de revisão do rascunho) ou como uma revisão colaborativa (técnicas de trabalho em grupo).

Concluindo a seção sobre a *perspectiva enunciativista e a terapia de processos*, Bonini (2002, p.37) afirma ser pouco o material instrucional elaborado no contexto brasileiro para o trabalho com resultados da Psicolinguística.

Ao referir-se à *atividade epilingüística e exercícios focais*, o autor cita três posições específicas quanto a técnicas de ensino: 1) aprendizado como exercício de descoberta conduzida pela própria prática (atividade epilingüística – visão mais atual); 2) aprendizado mediante o desenvolvimento de processos (exercícios focais – visão mais atual); 3) aprendizado mediante o desenvolvimento de exercícios de fixação (exercícios focais – visão mais tradicional).

Como sabemos, todas as três abordagens estão presentes no dia-a-dia da escola, por vezes, mescladas a ponto de ser difícil considerá-las individualmente. No entanto, Bonini (2002, p.41) afirma ser consensual a postura de que, independente da abordagem didática existe a necessidade de desenvolver no aluno habilidades em três níveis, relativas às propriedades para a enunciação. São elas:

- 1) no nível discursivo: leitura da circunstância enunciativa (fatos, contexto); estabelecimento das metas discursivas; seleção de gênero apropriado; identificação dos aspectos formais do gênero; caracterização da audiência; levantamento de conteúdos textualizáveis;
- 2) no nível textual: seqüenciação textual; progressão textual; coesão;
- 3) no nível frasal: ordenação dos constituintes; concordância; regência; aplicação de relatores; estabelecimento de paralelismo sintático; escolha lexical. (BONINI, *op.cit.*, p.42)

A partir das reflexões propostas por Bonini chega-se à conclusão de que entre as abordagens retórico-lógica, textual-comunicativa, textual-psicolinguística e interacionista,

esta última é a mais aceita, pois propõe parâmetros para que a produção textual do aluno alcance o status de legítima produção de sentido.(2002, *idem*)

Dessa forma, é por esse caminho teórico que a presente pesquisa percorre. Por isso, trazemos mais uma vez presente a contribuição de Geraldi (2003a, 2003b) para ampliar o debate a cerca da produção textual.

Sendo o enunciado, como vimos em Bakhtin, *a unidade da comunicação verbal*, o trabalho com a linguagem deve centrar-se no texto. Geraldi contribui afirmando que o texto deverá ser *o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua*. (GERALDI, 2003b, p.135).

Nessa maneira de conceber o texto, os locutores são sujeitos ativos no processo, sendo considerados não apenas como autores, mas também como construtores sociais, ou seja, há espaço para a interação entre os interlocutores e o próprio texto. A produção de sentido se constrói a partir dessa interação, no espaço criado entre eles. Assim, é preciso descartar uma concepção de sujeito passivo, à mercê das ideologias e dos discursos presentes na sociedade.

Como pesquisadora, ao adotar, juntamente com a professora da turma esta concepção que compreende não apenas o conceito de texto, mas também a visão que se tem de língua e de sujeito, estaremos proporcionando ao aluno a possibilidade do “seu dizer” ser ouvido. A concepção adotada também proporcionará à professora a oportunidade de participar ativamente de um trabalho prático, à luz de uma concepção de ensino voltada para a qualidade do ensino/aprendizagem de escritura textual.

A atividade de produção de textos precisa ser vista como uma manifestação discursiva. Assumir este posicionamento pressupõe, por parte do professor, muito mais que conhecimentos gramaticais; pressupõe a instituição de novas relações entre o saber pedagógico e o saber científico. Nesse sentido, é importante que o professor esteja bem preparado lingüisticamente para estabelecer diálogos com variados gêneros textuais. Geraldi (1997, p. 22) reforça essa idéia quando afirma que:

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores.

Notamos que, nesta visão, o aluno é visto como quem produz o texto e não como mero reprodutor de estruturas pré-determinadas pelo livro didático e repassadas pelo professor.

O professor é a parte fundamental do processo como mediador (cf. Vygotsky 1994 e 1996), o que faz a ponte entre o aluno, a cultura e o conhecimento, bem como suas formas de apropriação. Cabe a ele dar possibilidades ao aluno na construção da resolução de problemas, sendo assim, nesta relação, um dos interlocutores. Interlocutor, sem dúvida alguma, privilegiado, porém, não detentor absoluto do saber. Considerando sua experiência, tendo em vista a realidade em que trabalha, bem como as fragilidades nas escrituras dos alunos, poderá o professor intervir e orientar, agindo como um partícipe-mediador no processo de construção do texto do aluno, isto é, alguém mais experiente que o ajuda a construir o seu “projeto de dizer”.

Há, de fato, muitas formas de dizer o que é um texto e sempre haverá uma nova forma de concebê-lo e, embora haja dificuldades por parte de alguns professores em realizar um trabalho com produção de textos que leve em conta essa “visão plural”, temos de considerar o fato de um grande número deles estar se esforçando para implementar uma mudança.

É importante lembrarmos que, independente de governo e direção de escola, é o professor que diariamente recebe os alunos à espera da mediação, cabendo a ele realizar um trabalho em que os sentidos sejam socialmente construídos, por meio de um processo interativo.

Assim, propomos que seja realizada entre o professor e o aluno uma busca da *compreensão responsiva ativa*, de que fala Bakhtin (cf. 2000) e, uma das possibilidades de sua realização, ao nosso ver, seria evidenciada no trabalho de reescritura de textos.

Passemos para a seção que apresenta a contribuição dos paradigmas de base cognitivista (cf. Dahlet, 1994 e Bonini, 2002) a uma visão de linguagem que privilegia sua natureza interacional e histórica, proposta por Vygotsky, Bakhtin e seus seguidores.

1.9 - ENCAMINHAMENTO COGNITIVO-TEXTUAL E SOCIOINTERACIONAL PARA A PRODUÇÃO ESCRITA - UMA ELABORAÇÃO DIDÁTICA

O cotidiano da sala de aula permite perceber a possibilidade de, a partir da interação verbal e das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar – nas quais a linguagem exerce papel fundamental – uma articulação entre a concepção sociointeracional (plano social) e a de base cognitivista (plano mental), embora os postulados das referidas concepções pareçam, *a priori*, divergentes.

Bonini (2002) sugere que os modelos psicolingüísticos de produção textual poderiam ser entendidos como um conhecimento que o professor pode deter para avaliar o processo de desenvolvimento do aluno na prática pedagógica de produção da linguagem. Para o pesquisador,

sem destorcer a perspectiva enunciativista (na qual ressalta-se o enfoque social), o professor pode entender certos aspectos do ensino de produção textual como uma espécie de terapia de linguagem, onde sua intervenção proporcionará ao aluno momentos de reflexão, de revisão de suas formas de interação, de recomposição e de desenvolvimento dessas condutas. Temas psicolingüísticos como estratégias cognitivas de leitura e escritura, bem como, de metacognição relacionada a estes processos, podem compor processos de intervenção no percurso de desenvolvimento de habilidades pelo aluno. (BONINI, 2002, p.37)

Ainda segundo o pesquisador, o professor não deve entender os modelos advindos da Psicolingüística apenas como construtos teóricos abstratos, mas como pontos de observação, a partir dos quais o aluno *possa olhar o texto como produção sua*, o que facilitará a *visualização de seus progressos e do modo como estará sendo avaliado pelo professor (em relação a estes progressos)*. (BONINI, *idem*, p.37)

Com o intuito de fazer a ponte entre as estratégias cognitivas e a concepção sociointeracionista da linguagem, Bonini destaca que, de acordo com a proposta de Geraldí, *o aluno não será submetido a um modelo considerado certo, mas seu próprio percurso é que será tomado como critério*. (*ibidem*, p. 37)

É nessa tentativa de refletir sobre a contribuição das noções teóricas cognitivistas às práticas e abordagens sociointeracionistas que a presente seção se desenvolve, embora se tenha consciência de que há muitas negociações a serem realizadas e implementadas com

relação ao ensino-aprendizagem de produção de textos, levando em conta uma teoria de cunho sociológico e outra de cunho cognitivo.

Sabemos que uma nova abordagem de ensino da linguagem deve centrar-se no texto. É necessário que reforcemos que a escrita não pode ser considerada uma atividade solitária. Deve pressupor um sujeito-autor que lança a sua palavra a um sujeito-leitor de quem se constrói uma representação (Geraldi, 2003b). Assim, saber escrever é agir sobre o mundo e, ao mesmo tempo, defender-se dele, em situações específicas e concretas, intencionalmente construídas e com objetivos claros.

Uma entre tantas possibilidades de realização de um trabalho diferenciado de escritura em sala de aula é indicada por Citelli (2001, p.173): *a produção de textos deve ser ligada a uma seqüência planejada de atividades, com objetivos definidos e que demandem escritas e reescritas, idas e vindas, leituras e outras leituras, além de uma avaliação do que foi produzido.*

Com a intenção voltada para o compromisso em desenvolver um trabalho que veicula o saber com o processo de descoberta, passamos para a análise da representação da produção escrita como uma atividade decomponível em três níveis de operações: planificação, textualização e revisão, bem como a explicitação deste encadeamento operatório e a sua elaboração didática, de acordo com Dahlet, em artigo intitulado *A produção escrita, abordagens cognitivas e textuais* (1994).

É imprescindível que se inicie um trabalho de encaminhamento de escritura com as orientações do professor, ou seja, é necessário que seja explicitado ao aluno o que desenvolverá, bem como as etapas do processo para que saiba como realizar as ações. É a fase que Dahlet denomina *planificação: pré-requisito de todo o trabalho com a linguagem. (...) Todo texto procede, inicialmente, de um **relacionamento entre os conhecimentos, uma situação e a forma** que ele vai lhe fornecer. A função da planificação é, precisamente, a de articular os três.* (1994, p.81, grifos meus).

Vale ressaltar que o grau de *planificação* de um escritor menos experiente será menor que o de um especialista, em função do número de conhecimentos armazenados na memória.

No processo de operação da *planificação*, Dahlet distingue três fases, como detalharemos a seguir.

A primeira fase é a *fase de mobilização e busca dos conhecimentos* que consiste em uma busca que o sujeito-autor realiza na memória de longo termo a fim de ter presente o que sabe a respeito do tema a ser desenvolvido. A segunda fase diz respeito à *organização desses conhecimentos*. É o momento em que o sujeito-autor decide a ordem em que aparecerão os conhecimentos que vieram à tona, bem como a maneira como serão agrupados em sub-conjuntos temáticos. A terceira fase, de acordo com Dahlet, *consiste em confrontar o desenvolvimento projetado à imagem que a pessoa que escreve tem do objetivo, da destinação do texto e do público visado (...)* (op.cit. p.82). Ressalta-se, ainda, que é nesse momento que deve ser observado se o plano de conteúdo traçado corresponde às exigências da situação de produção.

Concluídas as fases que compõem a *planificação*, passemos para o nível de operação da *textualização*. É nessa fase tão importante que o texto surge, literalmente, como a *forma do pensamento, ou seja, ao mesmo tempo como o que lhe oferece uma forma e como o que, ao fornecê-la, o (re)constrói*. (idem, p.82). Para o autor isso ocorre porque o texto será retomado não mais em termos simultâneos, mas lineares. Trata-se de uma operação considerada difícil, principalmente para os sujeitos-autores menos experientes, considerando todas as habilidades e tarefas requeridas. Para melhor compreensão dessa fase, Dahlet a divide em dois grandes conjuntos: um das operações predicativas e outro das operações enunciativas.

De acordo com Dahlet as operações predicativas têm a função de mobilizar na pessoa que escreve duas capacidades gerais: *a seleção de designação, ou seja, a escolha de um termo do léxico a ser relacionado às noções produzidas na fase de planificação, e além disso, a inserção dessas designações em estruturas proposicionais*. (1994, p.82) Na prática, isso não ocorre com facilidade, pois o sujeito-autor precisa ser capaz de decidir a respeito de termos adequados a uma noção e, ainda, dominar as construções sintáticas para comporem o significado desta noção a ser desenvolvida.

No que se refere às operações enunciativas, Dahlet assim as descreve: *estas consistem, para a pessoa que escreve, em determinar, de forma referencial, a relação predicativa precedente limitando-a em relação às condições situacionais da troca*. (op. cit., p.82) Essa fase requer que o sujeito-autor saiba utilizar adequadamente pronomes, artigos,

advérbios dêiticos; que tenha o domínio das formas da modalidade e de variados conectores argumentativos, bem como das diferentes categorias de organizadores textuais.

A última categoria proposta por Dahlet é a que se refere à *revisão do texto*. O autor também a divide em duas operações: a de *retorno crítico ao texto* e as *operações de adequação definitiva*. A primeira, constitui a fase em que a pessoa que escreve procura detectar e diagnosticar as possíveis incorreções que possam prejudicar o entendimento por parte de quem lê o texto. Na segunda, quem escreve procura reduzir/eliminar as falhas constatadas para, então submeter o texto à leitura de outrem.

Com relação à categoria de *revisão* de texto convém destacar que esta é uma prática pouco freqüente. Em geral, poucos são os que se distanciam de seu texto para realizarem uma auto-avaliação, pois, como afirma Dahlet (*idem.*, p.85):

Há sujeitos que crêem ter dito tudo e de uma boa maneira logo no início; há os que não conseguem avaliar o grau de adequação da significação produzida com sua intenção de comunicação; e, enfim, há os que embora localizem os elementos falhos, não conseguem corrigi-los.

Para ampliar a discussão, ao referir-se à caracterização cognitiva da redação, Dahlet a organiza em torno de quatro grandes grupos de intervenção, a saber: *problematização da escritura, racionalização dos critérios, mobilização dos componentes gerais e flexibilização de operações específicas*, sugerindo quatro tipos de intervenções e atividades para cada uma delas:

1. PROBLEMATIZAÇÃO DA ESCRITURA: tem por objetivo questionar ou até deslocar as representações da escrita, assumidas pelo escritor-aprendiz. É a fase em que o professor/mediador questiona se a idéia foi captada e transmitida com eficiência, considerando o fato de, normalmente, o aprendiz buscar uma única formulação possível, o que acaba por negar a realidade cognitiva e lingüística do seu objeto.

Dahlet sugere que sejam realizadas atividades que privilegiem a verbalização do desempenho redacional, a diferenciação de textos comparáveis, assim como o aproveitamento dos rascunhos de texto, considerando que os mesmos se constituem em uma atividade de ajustamento, que pode levar tempo e não de uma “fonte de inspiração divina”.

2. RACIONALIZAÇÃO DOS CRITÉRIOS: para Dahlet, o critério, no campo da escrita, *pode ser entendido como a associação de uma categoria nocional e indicadores funcionais, por referência à qual se pode organizar e avaliar uma resolução de redação.* (1994, p. 87) Destaca, dessa forma, o “critério coerência”, que *descreve as condições que diferenciam uma seqüência aleatória de enunciados de um discurso elaborado*; o “critério narração” que *combina os episódios do esquema narrativo com gêneros discursivos (...) e determinadas marcas lingüísticas* e o “critério acontecimento” que *remete à existência de uma complicação e à necessidade de afastar-se de um simples encadeamento temporal de ações, para um discurso conseguir ser identificado na história.* (op.cit., p.87)

Dahlet propõe que sejam realizadas atividades de “triagem de textos” (apud GARCIA-DEBANC, 1989) para que, ao manusear textos de grande diversidade, mas que remetam a um mesmo tema inicial, os alunos possam dividi-los em *diferentes categorias*³, *justificando sua escolha*.. O autor aponta que essa atividade pode remeter para três direções, a fim de aprofundar a noção discriminatória do aluno.

A primeira, refere-se às atividades de diversificação dos localizadores de um mesmo critério, considerando que a *modalização*, a *aspectualização* e as *ações lingüísticas* se realizam de maneiras diferentes, de acordo com a variação do espaço comunicativo.

A segunda direção diz respeito, segundo Dahlet, às atividades de exploração de critérios específicos, como *ancoragem enunciativa*, *identificação de outrem*, *paginação*, ou *ainda introdução do objeto do discurso.* (idem, p.88)

Com relação à terceira direção, Dahlet afirma que *ela envolve atividades de complexificação progressiva da capacidade informativa ou combinatória dos critérios*, isto é, o *sujeito enunciador* poderá assumir mais de uma posição através de operações de identificação/diferenciação, a *tematização* poderá caracterizar modos de progressão temática, formas de reorganização de domínios nocionais, bem como de transformação dos objetos do discurso e de polemização da comunidade interpretativa.

As atividades realizadas nessas três direções questionam, as representações comuns, como afirma Dahlet, de uma geração mecânica em uma situação pragmática – do texto pelo contexto.

³ Quando o autor se refere às *diferentes categorias*, podemos pensar nos diferentes *gêneros discursivos*, em Bakhtin. Também há a possibilidade de os alunos elaborarem outras “categorias” como extensão do texto.

3. MOBILIZAÇÃO DOS COMPONENTES GERAIS: de acordo com Dahlet, nesse grupo de intervenção, as noções de *planificação*, *textualização* e *revisão* podem orientar o escritor-aprendiz a produzir melhor com o auxílio de escritores mais experientes⁴. Assim, propõe atividades relacionadas aos critérios e restrições que sejam relevantes em cada um dos três componentes citados.

Com relação às *operações de planificação*, o autor considera que seu reconhecimento será facilitado se corresponderem às expectativas de um segmento de leitores. Podem ser elaborados planos de intervenção não apenas sobre o conteúdo, mas também sobre os objetivos do texto, a partir das expectativas do leitor e do próprio escritor.

No que diz respeito à *textualização*, duas são as grandes dificuldades fundamentais apresentadas pelo escritor-aprendiz. Dahlet define a função e a dificuldade fundamentais da textualização: *função de reestruturação de instruções internas e dificuldade de constituir essa reestruturação, por falta de uma representação global do seu processamento lingüístico*, assim o aprendiz acaba *restringindo a diversidade e a imbricação de seus níveis de formulação ao campo léxico-sintático da frase*. (1994, p.89) Como sugestão de aperfeiçoamento dessa limitação, o autor sugere atividades voltadas à integração e às transformações textuais. (cf. DAHLET, 1994, p. 89-90)

Como sugestão para o trabalho de *revisão* de texto com o aprendiz, o autor sugere duas categorias de atividades: de redação coletiva e de conserto de textos. Na sua opinião, esses procedimentos podem auxiliar quem tem menos experiência a superar dois obstáculos essenciais: *uma dificuldade cognitiva, a da auto-avaliação e uma dificuldade metodológica, a de considerar toda alteração, seja global ou local, dentro de um projeto de melhoramento do texto como um todo*. (DAHLET, *op.cit.*, p.90) Assim, as trocas estabelecidas entre os pares favorecem o percurso daqueles que começam a percorrer e a controlar as articulações necessárias para o processo de uma escritura consciente.

4. FLEXIBILIZAÇÃO DE OPERAÇÕES ESPECÍFICAS: o quarto tipo de intervenção, proposto por Dahlet, é bastante complexo, pois, segundo o autor:

(...) consiste em investigar, de maneira dissociada, as operações constitutivas de cada um dos grandes níveis do processamento da redação: conceitualização da tarefa, procura e seleção dos conhecimentos associáveis ao tema e ao público,

⁴ Notamos que, a exemplo de Vygotsky (conceito de mediação), Dahlet ressalta a importância da aprendizagem a partir de trocas com parceiros que apresentam diferentes níveis de desenvolvimento.

orientação, organização, finalização dos dados, em função das ações de linguagem em jogo, no quadro da planificação; procura e escolha lexical, arranjo e gestão sintática, ordenação e topicalização, continuidade e progressão, ancoragem enunciativa, temporalidade, determinação, aspectualização, modalização, reformulação, conexão e segmentação, no quadro da textualização; releitura, detecção, caracterização e correção das falhas, no quadro da revisão. (*op. cit.*, p.91)

Em função da complexidade da realização de um trabalho que focalize as operações específicas, Dahlet nos lembra que na produção escrita não se pode ignorar a existência nem de componentes, nem de termos isolados e afirma serem especialmente relevantes atividades de reescritura, em função de uma mudança significativa da visão sobre o referente. Assim, sugere entre tantas outras atividades (cf. Dahlet, 1994) a realização de *reorganizações de textos particularizantes em textos generalizantes, passagem de uma descrição figurativa a uma representação abstrata, de uma abordagem qualitativa a uma abordagem quantitativa, (...) transcrição resumida de comunicações orais.*

Dahlet conclui seu artigo, afirmando que sua abordagem certamente apresenta limitações, mas que estas podem ser exploradas via investigações antropológicas e sociais de um lado e, da lingüística textual, por outro. Dessa forma, cumpre enfatizar que o domínio das funções previstas por Dahlet será alcançado de maneira mais eficiente pelo escritor-aprendiz, na medida em que as escrituras, e também as reescrituras, forem vivenciadas como atividades prazerosas e significativas.

Assim, enfatiza-se a necessidade de repensar, no ensino-aprendizagem de produção de textos, como os resultados psicolingüísticos, evidenciados por Dahlet e Bonini, podem ser inseridos na abordagem sociointeracionista, que busca associar a psicologia histórico-cultural, proposta por Vygotsky a uma filosofia da linguagem que prima pelo estudo da enunciação, defendida por Bakhtin e seus seguidores.

Diante desse quadro, acredita-se ser possível promover uma articulação entre vertentes sociológicas com vertentes cognitivistas, desde que o professor compreenda e relacione/articule o conhecimento oriundo do plano social para o plano mental, o que se concretiza através do exercício da interação verbal, assim como das relações sociais estabelecidas entre os partícipes.

1.10 - DA CORREÇÃO DE TEXTOS À PRÁTICA DE REESCRITURA

As dificuldades encontradas pelo professor de Língua Portuguesa são muitas, mas o ensino da produção de textos e, especificamente, sua respectiva correção é, sem dúvida e por experiência própria, uma das maiores. Surgem, então, perguntas como: A correção produz resultados?, O que corrigir?, Por onde começar?, Qual a maneira mais eficiente de correção, capaz de conduzir o aluno a progressos significativos?

Entendemos que uma postura docente diferenciada com relação às práticas de correção precisa ser refletida e pesquisada para que seus resultados possam auxiliar o professor de Língua Portuguesa – mas não apenas ele – considerando que o trabalho com textos é fundamental em todas as áreas do conhecimento, a compreender o texto como uma unidade significativa de ensino/aprendizagem, em toda a sua dimensão discursiva.

Há, na literatura, vários trabalhos que tratam da temática da correção de textos. Serafini (1994), por exemplo, define correção como um conjunto de intervenções realizadas pelo professor no texto do aluno, com a finalidade de apontar os defeitos e os erros e, posteriormente, para avaliar.

É importante, passados onze anos da publicação do livro de Serafini, acrescentarmos a essa definição o *aspecto interativo* entre professor e aluno, fundamental para que a correção deixe de ser considerada como um fim em si mesma, evoluindo para a reflexão sobre o discurso utilizado pelo aluno e seus efeitos de sentido.

Serafini (1994) trata de um outro aspecto importante para a correção de textos. É o que diz respeito aos tipos de correções realizadas. Para a autora, a maioria dos professores corrige os textos, utilizando, o que chama de *correção resolutive* e *correção indicativa*, sendo que a *correção classificatória* é pouco utilizada.

Na *correção resolutive*, segundo Serafini (1994), todos os erros encontrados no texto são corrigidos e reescritos pelo próprio professor, reforçando a idéia de que sua opinião é a correta, pois se sobrepõe a do aluno. O professor, nesse tipo de correção acrescenta o que julga faltar na frase ou no período todo, reescreve partes, suprime as formas problemáticas, enfim, realiza um trabalho solitário e ao mesmo tempo autoritário no texto do aluno. No sentido bakhtiniano, a *correção resolutive* é marcada pelo caráter monofônico do discurso. (cf. Bakhtin, 1981)

A *correção indicativa* pode ser considerada menos problemática que a anterior, mas por apenas marcar no texto por meio de alguma sinalização, normalmente junto à margem, as partes que não estão claras ou que apresentam erros, acaba por não evidenciar ao aluno o que, de fato, precisa ser melhorado. Dessa forma, torna-se difícil para este solucionar os problemas do seu texto.

Para Serafini, a *correção classificatória* consiste em uma correção que identifica o erro e especifica a operação que o aluno errou. Trata-se de uma correção na qual prevalece uma atitude operativa em que o professor propõe ao aluno que corrija sozinho o seu erro. No entanto, a autora alerta que se esse tipo de classificação do erro prender-se apenas aos problemas gramaticais, em detrimento dos problemas discursivos (aspectos pragmáticos e semânticos), o aluno não realizará o exercício da reflexão em seu texto/discurso, o que resulta em um silenciamento do seu projeto de dizer, no decorrer dos anos de escolaridade.

Por muitos anos e, em alguns casos, até hoje, a escola tem trabalhado a escritura de textos por ser um requisito para o ensino da Língua Portuguesa, como um artifício para o trabalho com a gramática ou como uma atividade desligada da sua realidade e da vida do aluno.

Por considerar esses aspectos, substituiremos neste trabalho as expressões *problema* e *defeito* por *fragilidade*, nas situações em que nos referirmos às mudanças necessárias nos textos produzidos pelos alunos, considerando que esta última se aproxima mais do sentido que queremos dar ao percurso já realizado pelos sujeitos-autores.

Contribuindo para a discussão e apresentando um trabalho mais recente com relação à temática da correção de textos, destacamos o livro de Ruiz (2001) *Como se corrige redação na escola*. Nele, a autora aponta e descreve a presença de mais um tipo de correção, denominada por ela de *textual-interativa*.

Para a autora, a correção na perspectiva *textual-discursiva* corresponde a comentários mais longos, realizados na forma de “bilhetes”, registrados após o texto do aluno. Ruiz grafia a palavra “bilhetes” entre aspas para marcar o caráter específico desse gênero de texto. Segundo a autora, os “bilhetes” têm duas funções básicas: ou tratam da tarefa de revisão pelo aluno ou da tarefa de correção pelo professor.

Nessa perspectiva, a correção instala a interação entre os interlocutores, no caso, professor e aluno, promovendo e ampliando uma relação afetiva entre ambos, como evidencia Ruiz (2001, p. 68):

A maioria absoluta das correções textuais-interativas que incentivam o trabalho de refacção pelo aluno, reforçando positivamente a revisão realizada, ocorre na forma de “bilhetes” que revelam a existência de uma certa afetividade entre os sujeitos envolvidos (...)

A autora exemplifica essa relação de afetividade, citando como exemplo uma aluna que responde aos “bilhetes” escritos pela professora, travando com esta um verdadeiro diálogo por escrito, o que é considerado como a expressão máxima da dialogia constitutiva bakhtiniana (cf. Bakhtin, 2000). *É , pois, a marca por excelência do diálogo altamente produtivo – entre esses sujeitos que tomam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso.* (RUIZ, 2001, p.68).

Contudo, é importante refletirmos que quando esses “bilhetes” em vez de reforçarem o que o aluno fez, destacando pontos positivos, assumem um caráter de cobrança pelo não feito, reforçando pelo negativo, não surtem o efeito esperado. Pelo contrário, o aluno pode sentir-se frustrado e sem motivação para a realização de um trabalho de reescritura.

Com o amadurecimento da noção de enunciado, proposta por Bakhtin, notamos uma transformação no encaminhamento dado às práticas de escritura. Não se concebe mais a idéia da supervalorização da nota, em detrimento da superação das fragilidades apresentadas pelo aluno. Crer que o aluno é sempre capaz de escrever melhor, desde que orientado e motivado para isso é o desafio lançado ao professor pelas novas tendências de ensino desenvolvidas pela lingüística.

Realizar um trabalho nesse sentido significa, além de um bom encaminhamento para a escritura, a oportunidade de discussão/reflexão sobre o rascunho do texto ou – como preferimos dizer, em função dos avanços possíveis – dos textos em progresso. É preciso, também, que seja dado ao aluno um retorno sobre aquilo que ele produziu para que ele mesmo possa avaliar sobre a sua situação na escritura. Outro fator que consideramos fundamental, é a possibilidade da realização de um trabalho significativo de reescritura do texto.

Privilegiando a escrita como um processo interativo em vários níveis e muitas etapas, Garcez (1998) desenvolve uma pesquisa com textos em processo de elaboração, em uma turma de alunos do curso de redação de uma terceira série do Segundo Grau (na atualidade, denominado Ensino Médio), da rede pública de ensino. O mérito da referida pesquisa está no fato de suscitar uma discussão acerca de algo que tem sido ignorado por muitos professores: a possibilidade de o aluno poder escrever mais de uma versão do seu texto, tendo a oportunidade de rever/ampliar/aperfeiçoar o que, sem a ajuda de alguém mais experiente, seria difícil. A idéia de mudar a postura de corretor-avaliador para alguém que ouve e discute com o aluno a respeito de suas fragilidades e/ou avanços possibilita a ampliação do universo lingüístico do aluno.

Garcez realiza com os alunos em sua pesquisa a prática da reescritura de textos e a avalia da seguinte forma:

A atividade de reescritura de textos pareceu-nos a oportunidade em que o redator, na interação com o colega ou com o professor, explicita seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua e, portanto, pode desenvolver de forma mais eficaz uma aprendizagem duradoura das questões lingüísticas mais complexas da modalidade escrita, além de compreender e incorporar procedimentos de enunciação específicos da interlocução a distância, ainda não devidamente consolidados. (GARCEZ, 1998, p. 80-81)

Nessa perspectiva, nota-se que a prática da reescritura proporciona autonomia ao aluno, na medida em que, reescrevendo, revendo o que escreveu, reformulando as idéias, substituindo palavras, adequando-as à modalidade da escrita exigida pelo contexto, vai conseguindo melhorar a qualidade das suas escrituras.

Em seguida, relata-se todo o percurso metodológico realizado no desenvolvimento da pesquisa-ação, haja vista que esta pesquisa se coaduna com a referida proposta.

2 - PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA NA SALA DE AULA

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
(João Cabral de Melo Neto – “Tecendo a manhã”)*

O presente trabalho caracteriza-se por uma proposta de *Pesquisa aplicada* com *acompanhamento qualitativo*. Propõe um encaminhamento metodológico participativo do tipo *Pesquisa-ação*, pautada pelo princípio da participação dos sujeitos envolvidos na identificação de problemas e na busca de soluções, através das quais serão definidos os encaminhamentos para a prática de escritura/reescritura de textos nas aulas de Língua Portuguesa.

A opção por uma abordagem qualitativa se deu pelo fato de o pesquisador/observador poder ser parte integrante do processo do conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes significado; também, pelo caráter social da pesquisa, nas mediações tantas que ela requer. (THIOLLENT, 2003)

Em função de a pesquisa-ação ser confundida com pesquisa participante, convém fazermos uma diferenciação entre ambas, considerando que elas não são sinônimas. Segundo Thiollent, a pesquisa participante centra a preocupação no pólo pesquisador e não caracteriza uma *ação*, pois os investigados são deixados às suas atividades rotineiras sem uma mobilização em torno dos objetivos específicos. Com relação à pesquisa-ação, pode-se afirmar que há uma participação ativa dos interessados na pesquisa, organizada em torno de uma *ação* planejada, há uma intervenção com mudanças dentro da situação investigada. (THIOLLENT, 1985, p.83)

Entre as diversas definições possíveis, para Thiollent (1985, p.14) a pesquisa-ação *é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da*

situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Na pesquisa-ação exige-se uma estrutura de relação participativa ativa entre pesquisadores e pessoas da situação investigada, além daquela realizada no levantamento de dados ou na produção de relatórios, por exemplo.

No contexto educacional, a pesquisa-ação tem encontrado nos últimos anos um campo maior de atuação. Isso tem ocorrido em função da necessidade do desenvolvimento de pesquisas menos tradicionais e, também, porque este tipo de pesquisa proporciona aos educadores a busca da solução para seus problemas diários. Ela proporciona uma tomada de consciência a respeito das situações investigadas, principalmente entre professores e a relação que estes mantêm com seus alunos, no processo ensino-aprendizagem, como afirma Thiollent:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive em nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. (2003, p.75)

Nesse sentido, na pesquisa-ação, o pesquisador assume um papel ativo na “análise do fazer”, mas também de “escuta do dizer” dos sujeitos da situação observada, interagindo e propondo alternativas para essa realidade. Outro aspecto relevante é a possibilidade de a pesquisa não servir apenas aos envolvidos na investigação, mas contribuir para a discussão e avançar o debate a respeito das práticas de escritura e reescritura de textos em toda a rede de ensino, seja ela pública ou privada.

Colaborando para a discussão sobre a importância da realização da pesquisa-ação, trazemos novamente a contribuição de Thiollent (2003, p.16). Resumindo alguns de seus principais aspectos, a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica, na qual:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;

- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

No que diz respeito à proposta de uma prática significativa de escritura/reescritura de texto com alunos concluintes do Ensino Fundamental, buscamos implementar uma ação – a produção de textos escritos, bem como a prática da reescritura, visando como resultado a uma melhoria nas condições de escritura do grupo de alunos participantes. Esta ação foi monitorada pela pesquisadora, em função da existência de um plano delineado, com base nos objetivos propostos. Este plano se deu através da investigação colaborativa, pois o trabalho foi realizado em conjunto com a professora de Língua Portuguesa da turma escolhida para a realização da pesquisa, sendo que no decorrer da pesquisa percebeu-se uma colaboração progressiva entre pesquisadora, professora e grupo de alunos pesquisados. Assim, o processo que possibilitou a construção de processos participativos entre os envolvidos na pesquisa e as condições de produção constituiu o que chamamos de “intervenção colaborativa”.

O local escolhido para a realização da pesquisa foi a Escola de Educação Básica “Verônica Senem”. Para a obtenção dos resultados, a pesquisa-ação precisou contar com o apoio e o envolvimento dos investigados, bem como da estrutura organizacional e pedagógica da Escola. Para tanto, fez-se contato antecipado com a Direção, Equipe Pedagógica, Professora de Português e alunos da turma a ser pesquisada. De igual importância, consideramos o contato com os pais ou responsáveis dos alunos, Conselho Deliberativo Escolar e APP (Associação de Pais e Professores), no sentido de esclarecer os objetivos da pesquisa.

Para melhor compreensão da maneira como a pesquisa foi encaminhada, situaremos o leitor, primeiramente, quanto às características da escola em que a pesquisa foi realizada.

2.1 - A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA “VERÔNICA SENEM” – GALVÃO – SANTA CATARINA

A Escola de Educação Básica “Verônica Senem” está situada em Galvão, um pequeno município do Oeste catarinense, a aproximadamente 650 Km da capital, Florianópolis. Pertencente à rede estadual de ensino, conta com aproximadamente 690 (seiscentos e noventa) educandos, matriculados desde a Educação Infantil/Pré-Escolar ao Ensino Médio. Este último, com os Cursos de Educação Geral e Magistério Profissionalizante.

Ressalta-se que é uma das poucas escolas no Estado que, com a mobilização da comunidade escolar e o engajamento da Direção e Professores, permanece oferecendo o curso de Magistério no Ensino Médio e com duração de 4 (quatro) anos.

2.1.1 - Projeto político-pedagógico (P.P.P.) da Escola

Primeiramente, convém explicitarmos a importância do Projeto Político-pedagógico em uma escola. Ele desempenha papel fundamental dentro de uma Unidade Escolar quando construído, executado e avaliado coletivamente, tendo em vista a organização do trabalho como um todo. O Projeto Político-pedagógico aponta o rumo que a escola deve tomar, possibilitando a busca da inovação de sua prática e a ampliação do nível de participação dos vários segmentos que a compõem.

Cabe ressaltar que o Projeto Político-pedagógico tem a função de traduzir o cotidiano escolar, por isso, na elaboração do documento, a Escola de Educação Básica “Verônica Senem” promoveu discussões com o que se pode chamar de coletivo da escola: gestores, professores, pais ou responsáveis, alunos, representantes da comunidade, funcionários e pessoal de apoio para traçar as metas e definir quais são as prioridades a curto, médio e longo prazos.

De acordo com Marçal (2001), o Projeto Político-pedagógico deve ser concebido como um instrumento teórico-metodológico elaborado pela escola. É um processo compreendido por três momentos interligados: o primeiro refere-se ao diagnóstico da realidade da escola, no qual se procura responder “Como é nossa escola”; o segundo diz respeito ao levantamento de concepções do coletivo da escola, visando à definição da

“identidade” que a escola quer construir e o terceiro momento é o que define as estratégias/ações, com o objetivo de assegurar a concretização do que foi proposto pelo coletivo.

O documento, por tratar-se de um espaço aberto à discussão e à construção da cidadania, jamais poderá ser dado como acabado. Durante o ano letivo e no início do seguinte, ocorrem as retomadas para avaliação das metas. São analisadas as que foram concretizadas e definidos novos planos de ação para aquelas que, por algum motivo, não foram atingidas e, de acordo com a realidade da escola, novas metas são lançadas ao grupo. O trabalho todo visa à associação das dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica da escola para o sucesso da aprendizagem do aluno.

Para os segmentos que compõem a realidade escolar como um todo, o projeto constitui-se, ao mesmo tempo, como um dever e um direito da escola, na medida em que trata da vida da escola como instituição de ensino e consolida as discussões em torno do próprio trabalho realizado.

A partir do trabalho coletivo realizado na Escola de Educação Básica “Verônica Senem”, por ocasião da reelaboração do Projeto Político-pedagógico para o ano de 2004, a comunidade escolar definiu a *Filosofia da Escola* para nortear os trabalhos desenvolvidos por esta instituição de ensino. Na mesma ocasião, os professores e a equipe pedagógica e administrativa definiram algumas metas relativas ao encaminhamento da produção escrita dos alunos, como vemos na próxima seção.

2.1.2 - Filosofia da Escola e metas relativas à produção escrita dos alunos para o ano letivo de 2004

Após discussões com a comunidade escolar, a Filosofia da Escola ficou assim definida:

Diante de uma sociedade fragmentada e capitalista, que exclui o ser humano de sua essência, buscamos construir e reconstruir o conhecimento para que o educando possa distinguir as situações de comodismo, conformismo e alienação, consciente de suas potencialidades e conquistando o espaço que lhe pertence. (Projeto Político-Pedagógico da E. E. B. “Verônica Senem”, 2004, p.05).

Em virtude da necessidade da melhora da produção escrita dos alunos, em todas as disciplinas, foram propostas as seguintes metas para o ano, referentes à prática de escrita:

- a) Adquirir para a “Biblioteca do Professor” obras teóricas que tratem da leitura, escritura e reescritura de textos, bem como de coleções e periódicos que possam ser utilizados pelos professores na preparação e desenvolvimento de suas aulas.
- b) Realizar dias de estudo entre os professores e equipe pedagógica, visando à leitura, à discussão e a trocas de experiências para que a escola desenvolva um trabalho de qualidade relativo à produção escrita dos alunos.
- c) Todas as disciplinas deverão desenvolver, juntamente com a equipe pedagógica, atividades voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos. (Projeto Político-Pedagógico da E. E. B. “Verônica Senem”, 2004, p. 23)

Tendo participado da elaboração do Projeto, nos pautaremos em seu conteúdo para sintetizarmos o perfil da Escola em que a pesquisa foi realizada, por considerarmos que o conhecimento da realidade dos alunos com os quais trabalhamos, implica o melhor entendimento das suas opções, estilo, fragilidades e potencialidades.

2.1.3 - Perfil da Escola

A partir de observação e de respostas obtidas por questionário elaborado pela Escola a ser respondido pelos pais e/ou responsáveis dos alunos, constata-se que a clientela dessa Unidade Escolar, aproximadamente 690 (seiscentos e noventa) alunos matriculados, caracteriza-se da seguinte forma:

A grande maioria é constituída por filhos de assalariados, diaristas, pequenos proprietários rurais, funcionários públicos com baixa renda, desempregados, meeiros (plantam em terra de outrem e repartem o resultado da plantação com o dono da terra), arrendatários (pagam percentual da produção ao proprietário da terra pelo uso da mesma). Percebe-se que apenas uma minoria dos alunos desfruta de melhores condições econômicas (filhos de micro-empresários, grandes proprietários rurais e alguns funcionários públicos de melhor poder aquisitivo).

Mesmo o município sendo essencialmente agrícola, como tantos outros no Estado, passa por uma situação de êxodo rural. Notamos que muitas famílias do interior do município vendem suas propriedades e se deslocam para centros maiores, em busca de emprego. Isso tem ocorrido, por um lado, em função de o município e o próprio Estado não

ter um projeto de ação que vise à permanência do pequeno agricultor familiar na sua propriedade e, por outro, pela “sedução” que a cidade grande exerce no imaginário de quem reside em uma comunidade afastada do pequeno centro da cidade e no interior do Estado.

Apesar desse quadro que fez com que a população do município reduzisse consideravelmente, na última década, é perceptível na escola, a luta dos professores, dos pais e dos alunos para a implementação de uma mudança. Assim, temos algumas mães de alunos que voltaram aos bancos escolares do Curso de Magistério por acreditarem que, a partir do estudo, podem melhorar o relacionamento com os filhos e a própria condição econômica da família e da comunidade como um todo. Há registros de retorno de alunos que há muito haviam abandonado a escola.

Em função das condições de trabalho e renda das famílias da clientela escolar e de um aumento considerável de adultos freqüentando classes de alfabetização e de Educação para Jovens e Adultos (de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio), promovidas pela Secretaria de Educação do Município, observamos que há índice bastante elevado de pais analfabetos e semi-alfabetizados.

Constata-se que grande número de famílias tem acesso somente à leitura oferecida pela Biblioteca Escolar ou em sala de aula, sendo que poucos são os alunos que dispõem, em casa, de assinaturas de jornais ou revistas. Também é evidente o fato de que a grande parte não tem possibilidades financeiras para dispor dos avanços tecnológicos, tais como: telefone, fax, computador e Internet. Estes últimos tornaram-se conhecidos pelos alunos na Escola, através da Sala Informatizada, equipada com 11 (onze) computadores, conectados à Internet. Registra-se que, por questões relativas à contratação do professor responsável, a referida sala está, desde o final do ano de 2003, fechada, o que impede aos alunos, professores e comunidade escolar o direito ao uso das novas tecnologias. O acontecimento nos faz refletir que, mesmo na era da tecnologia, os recursos humanos precisam ser considerados.

O índice de evasão e repetência escolar dos alunos, embora baixo, é proveniente, na sua maioria, da situação sócio-econômica e cultural da população, bem como da ausência de um trabalho mais intenso de reforço pedagógico junto aos alunos com dificuldades de adaptação e aprendizagem. Novamente, destacamos a escassez de recursos humanos na escola para a realização desse trabalho.

É possível percebermos, a partir da observação nos diários dos professores e das discussões em Conselho de Classe, o excesso de faltas por parte de alguns alunos, em determinadas épocas do ano, o que se justifica pelo fato de os filhos adolescentes precisarem ajudar os pais no plantio ou na colheita, quer seja na sua propriedade ou como ocorre com a grande maioria, na terra de outrem. Muitos deles acampam com as famílias, embaixo de lonas ou em paióis das grandes propriedades até o fim do contrato. Sabe-se que nesses acampamentos dificilmente há energia elétrica e, em alguns casos, falta até mesmo água nas proximidades, o que os impede de terem horários definidos para o estudo, para o banho e para a própria alimentação. A distância entre os acampamentos e a estrada, em que passa o transporte escolar, também dificulta a participação dos alunos nas aulas.

Quanto à transferência de educandos para unidades escolares de outros municípios, constatamos um índice considerado elevado, devido ao êxodo rural e urbano, citado anteriormente.

Os estudantes que vêm da área rural, bem como os dos bairros, são beneficiados com o transporte escolar, um dos fatores que auxilia na permanência dos alunos na escola. Destacamos que no município temos implantado o Programa Federal “Bolsa-Família”, que tem por objetivo complementar a renda de famílias carentes, de acordo com a renda *per capita* e o número de filhos, desde que estes tenham frequência regular na escola. Notamos que após a implantação do referido programa no município, houve melhora na auto-estima dos alunos, pois o dinheiro recebido deve ser investido pela família na compra de uniforme e de material escolar necessário.

Consideramos de grande validade os esforços relativos à manutenção do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. O programa visa a tirar a criança e o adolescente do trabalho, propondo a participação em atividades sócio-educativas, em jornada de estudo ampliada. O Programa oferece, em contra-partida, auxílio financeiro à família. Para a conscientização a respeito da erradicação do trabalho infantil, são realizadas mensalmente reuniões com os pais dos setenta alunos matriculados no PETI. O programa trouxe para a comunidade uma diminuição de furtos realizados por crianças e adolescentes, bem como a redução do número de crianças pedintes no centro da cidade. Destaca-se que os alunos da Escola de Educação Básica “Verônica Senem” que participam das atividades do PETI tiveram uma melhora considerável no que se refere à socialização, à disciplina e à

aprendizagem escolar. Sem contar que é oferecida a eles a possibilidade de realizarem apresentações na escola das atividades que desenvolvem no programa, tais como: teatros, dança da capoeira, apresentação do coral, do grupo de violão, entre outros. Registra-se que seis alunos da 8ª série 1 – turma em que a pesquisa foi realizada – são matriculados e têm frequência regular no PETI.

Visando à integração, a escola também participa com seus alunos na feira anual realizada pelo PETI. Nela, os alunos têm contato com os materiais confeccionados no Projeto, como: entalhe em madeira, tricô, crochê, bordado, pintura em tecido e em tela, artesanato em papel e com material reciclável.

Quanto ao corpo docente da Escola de Educação Básica “Verônica Senem”, estava na época do desenvolvimento da pesquisa – último bimestre de 2004 – assim constituído: 34 (trinta e quatro) professores, dos quais 23 (vinte e três) são efetivos. Destes, registra-se um professor com afastamento para exercer a função de Integrador Desportivo, na 3ª GEREI (Gerência Regional de Educação e Inovação), uma professora com afastamento por problemas de saúde, uma professora com afastamento para Pós-Graduação, em nível de Mestrado (pesquisadora), uma professora que ocupa a função de responsável pela secretaria, um professor que ocupa o cargo de Diretor da escola e uma professora efetiva no cargo de Orientadora Educacional. A Escola contava, dessa forma, com 11 (onze) professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) para suprir a ausência desses profissionais em sala de aula e/ou ocupar vagas excedentes.

2.1.4 - Formação do corpo docente

A Escola de Educação Básica “Verônica Senem” é ponto de referência na região quanto ao nível de qualificação de seus professores. O quadro dos docentes encontra-se assim constituído:

- 01 (um) professor com Mestrado em Sociologia;
- 01 (uma) professora cursando Mestrado em Linguística Aplicada (pesquisadora);
- 23 (vinte e três) professores com curso de Especialização completo, sendo que 05 (cinco) deles possuem duas especializações;
- 03 (três) professores com Curso Superior completo;
- 05 (cinco) professores cursando o Ensino Superior (acima da 5ª fase);

01 (um) professor com Ensino Médio – Magistério Profissionalizante completo.

2.1.5 - Equipe administrativa e pedagógica

Com relação à Equipe Administrativa, a Escola conta apenas com um Diretor Geral e uma Responsável pela Secretaria, cargos de confiança do governo do Estado, ainda ocupados por indicação política. Apesar de considerar arbitrária a escolha dos cargos nas escolas públicas e em outros setores da sociedade, convém frizar o engajamento de cada direção que passou pela Escola, no sentido de tornar as relações entre todos os envolvidos no trabalho pedagógico mais humana e, na medida do possível, mais democrática.

A Equipe Pedagógica também é composta por número reduzido de profissionais, sendo uma Orientadora Educacional efetiva e uma Professora readaptada para essa função, que a auxilia no acompanhamento pedagógico de alunos e professores. A Escola possuía, ainda, na ocasião da pesquisa, 3 (três) estagiários, alunos do Ensino Médio que foram contemplados pelo Projeto do Governo do Estado, denominado “Primeira Chance”, que visa a oportunizar a alguns estudantes carentes a possibilidade de um trabalho remunerado no contra-turno. A estes, cabia o atendimento da Biblioteca Escolar, Videoteca, recepção e encaminhamento das visitas à Escola, atendimento de telefone, impressão de materiais, entre outros. No corrente ano, a escola foi contemplada com apenas 1 (um) estagiário.

A escola representa para cada habitante desse pequeno município, com aproximadamente 4.300 (quatro mil e trezentos habitantes), uma das maiores possibilidades de obtenção do sucesso profissional. Em outras palavras, para um lugar onde praticamente todos se conhecem e a grande maioria possui laços de parentesco, a escola ainda representa o ponto de referência para quem quer ascender social, profissional e culturalmente.

Em função da importância exercida pela escola na vida da comunidade, ela é sempre ponto de referência na região quando se trata da qualidade do ensino ministrado. Pode-se citar como exemplos o fato de três de seus professores terem sido escolhidos para participar da elaboração da Proposta Curricular do Estado, em suas respectivas áreas, bem como a excelente classificação de três de suas alunas do Ensino Médio na Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA). As referidas alunas representaram o Estado de Santa Catarina na Fase Nacional do Concurso, em São Paulo, no ano de 2002. O concurso foi realizado com alunos do Ensino fundamental e Médio, envolvendo os professores de todas

as áreas para distribuição de material, aulas de reforço, aplicação das provas em finais de semana, correção e envio dos materiais aos organizadores do evento. Registra-se que, neste ano de 2005, o professor de Sociologia da escola foi selecionado pela Secretaria de Educação Básica e pelo Departamento de Políticas do Ensino Médio, do Ministério da Educação, para a realização de uma leitura crítica no expediente do documento final dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em sua respectiva área.

Outro motivo de orgulho para a Escola de Educação Básica “Verônica Senem” é que muitos dos seus alunos têm passado em Vestibulares de Universidades Federais e Estaduais sem necessidade de fazer “cursinhos preparatórios”. Também há registros de alunos que tenham conquistado vagas em Universidades Privadas, a partir das notas obtidas no SAEM (Sistema de Avaliação do Ensino Médio) e no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Conforme salientamos no aspecto econômico da clientela da Escola, as condições financeiras das famílias não permitem que a grande maioria dos formandos ingresse na Universidade logo após a conclusão do Ensino Médio, pois além do custo das mensalidades nas instituições privadas – considerando que as instituições públicas estão centralizadas na capital, muito distante do oeste catarinense – ainda há o gasto com transporte e materiais. No entanto, a consciência das dificuldades enfrentadas pelo jovem rural faz com que muitos deles se envolvam em movimentos sociais da Igreja, partidos políticos e organizações que lutam a favor da dignidade e da vida. É possível encontrá-los como Agentes Voluntários de Comunicação na Rádio Comunitária da cidade, como catequistas, ministros da Eucaristia, coordenadores ou participantes de Grupos de Jovens ou da Juventude Partidária, Grupos de Liturgia, Pastoral da Juventude, Pastoral do Menor, Conselho de Pastoral das suas comunidades, Grêmio Estudantil, Associação de bairros, entre outros. Esse engajamento os leva a refletir e a discutir com os seus, a respeito de alternativas diferenciadas de renda na unidade de produção familiar em que vivem ou a lutar por oportunidades de emprego na cidade.

Creemos que a escola desempenha um papel essencial para o desenvolvimento do senso crítico e para a conscientização da necessidade de uma mudança em diversos setores da sociedade nos quais estão inseridos os seus alunos.

2.2 - PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA: ALUNOS DA 8ª SÉRIE 1

Registra-se que a opção por desenvolver a pesquisa com essa turma deve-se ao fato de serem alunos com os quais meu contato como professora se deu apenas na disciplina de Inglês ou informalmente, através dos eventos realizados na Escola.

São sujeitos dessa pesquisa os alunos da 8ª Série 1, do turno Matutino, do ano letivo de 2004. A turma era composta por 32 (trinta e dois) alunos, sendo 16 (dezesseis) do sexo feminino e 16 (dezesseis) do sexo masculino, apresentando uma média de idade entre 13 (treze) e 16 (dezesseis) anos.

Com relação ao local de residência, 20 (vinte) alunos moram no interior do município, sendo filhos de agricultores e 12 (doze) residem na área urbana. Desses, constata-se que 03 (três), mesmo residindo na cidade, possuem pais que trabalham com atividades ligadas à agricultura. Nota-se que, nessa turma, está bem refletido o perfil do município que é, como já afirmamos anteriormente, essencialmente agrícola. Outro fato a ser percebido é que em função da situação econômica, muitos pais exercem duas atividades, como: agricultor e caminhoneiro, agricultor e pedreiro, agricultor e mecânico, professora e vendedora, agricultora e dona de casa, auxiliar de enfermagem e dona de casa.

Registra-se que, dos trinta e dois alunos da turma, treze deles são beneficiados pelos Programas “Bolsa-escola”, “Bolsa-família”, “Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI” ou “Vale-gás”, o que caracteriza uma renda *per capita* na família inferior àquela que deveria suprir as necessidades básicas.

Perguntados em conversa informal a respeito da realização de atividades ligadas à escritura que não sejam as solicitadas pelos professores, muitos alunos afirmaram fazer a lista de compras para o supermercado, registro da preparação de Celebrações, cópia de letras de músicas e pensamentos, composição de letras de músicas e poemas, registro em diário, recados de telefonemas, pedidos e notas fiscais no comércio da família, registro de atas de reuniões, envio de cartas para a rádio comunitária, o que prova a importância da manifestação escrita nas interações sociais que estabelecem.

Em contato estabelecido com os alunos a fim de motivá-los para o trabalho a ser realizado na pesquisa, foi elaborado o seguinte questionamento: *Você está disposto (a) a envolver-se em atividades coletivas que visem à melhora da produção textual? Comente*

sobre o assunto. As respostas obtidas reforçam a relevância da pesquisa para esse grupo de alunos, como é possível constatar em algumas delas, transcritas na sequência:

a. *Estou disposto porque eu não vou ganhar nota com isso, mas vou conseguir uma coisa muito melhor que é aprender a escrever um bom texto.* (aluno JL)⁵.

b. *Sim, se é pra mim aprender melhor, eu vou nessa.* (aluno S)

c. *Sim. Mas não é minha paixão escrever textos, quando podemos ponhar o que gostamos nele aí a coisa melhora e os textos viram seu maior interesse.* (aluna JR)

d. *Sim. É uma oportunidade que estamos tendo para aprofundar mais nossos conhecimentos, principalmente em produção de textos.* (aluna M)

e. *Sim, pois isso vai só almentar o meu conhecimento, e se nós fomos escolhidos é por que temos capacidade para isso.* (aluna V)

f. *Sim, eu estou disposta a ajudar a todos, e é claro, ajudar a mim mesma como pessoa e como estudante.* (aluna T)

De maneira geral, trata-se de uma turma bastante receptiva e, embora heterogênea, com laços de amizade e cooperação muito fortes entre eles. Com relação à professora, nota-se que estabelecem uma relação de parceria e, com relação à pesquisa, assumiram uma postura ética de envolvimento, participação efetiva e de compromisso, o que contribuiu para os resultados evidenciados na análise qualitativa do trabalho.

2.3 - PERFIL DA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA TURMA

Primeiramente, faz-se necessário explicitar a importância do trabalho em parceria realizado entre a professora da turma e a pesquisadora, acordado desde a elaboração do anteprojeto de pesquisa. Há, de fato, uma afinidade de idéias e ideais em que o compromisso com os alunos é a força propulsora para o encaminhamento do que propomos. Embora ocupando lugares diferentes no processo da pesquisa, professora e pesquisadora promoveram uma articulação nos papéis desempenhados em que o compromisso com o trabalho conjunto foi manifestado.

⁵ A referência aos alunos na presente Dissertação é feita através das iniciais de seus nomes para evitar a identificação dos mesmos.

A professora de Português da turma pesquisada possui 19 (dezenove) anos de tempo de serviço no Magistério, sendo graduada em Letras Português-Inglês e suas literaturas (1987) e especialista em Língua Portuguesa (1990) e em Gestão Escolar (2002).

No ano de 2004, época do desenvolvimento da pesquisa, atuou como professora de Língua Portuguesa nas 5^{as}, 7^{as} e 8^{as} séries do Ensino Fundamental e 1^{as} e 3^{as} séries do Ensino Médio. É conhecida na Escola como uma professora responsável, dedicada e ao mesmo tempo carinhosa com os alunos.

Com relação ao envolvimento da professora com a pesquisa aqui proposta, transcrevemos um depoimento da mesma:

Temos um grande compromisso com o conhecimento, sendo que a escritura – termo que já adotei, devido às leituras e às discussões realizadas com a professora Adriamar – da mesma forma que a leitura e a compreensão são os fios condutores para que os alunos possam ter acesso a esse conhecimento. A realização de uma pesquisa como a proposta para a 8^a série 1 é muito instigante, pois se trata de um caminho para buscarmos alternativas diferenciadas, a fim de realizarmos um trabalho mais eficiente com textos em sala de aula. Eu, particularmente, assumo o compromisso em colaborar com a pesquisa, considerando que a mesma proporcionará ao meu trabalho esclarecimentos para o encaminhamento de práticas de escritura mais produtivas. (02/08/2004).

Diante do exposto acima, é possível afirmarmos que a pesquisa foi realizada em parceria com uma profissional que demonstrou interesse não só em colaborar com o processo, mas em buscar possíveis alternativas de ampliar/melhorar seu trabalho quanto à escritura de textos e ao encaminhamento com as práticas de reescritura em sala de aula.

2.4 - A PESQUISA

Como afirmamos, o trabalho em parceria com a professora de Língua Portuguesa da turma escolhida foi de fundamental importância, no sentido da comunhão de idéias. Para tanto, a leitura e a reflexão das obras que embasam teoricamente a pesquisa constituiu-se em uma constante, porém com uma intensificação maior nos primeiros meses da realização do trabalho.

A coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre letivo do ano de 2004 – meses de outubro a dezembro, mas os primeiros contatos com a professora, direção da escola, pais e alunos ocorreram no mês de agosto com o intuito de evidenciar a

importância da pesquisa para a escola e para a turma como um todo. Também tive o primeiro contato com os alunos em sala de aula, ocasião em que conversamos informalmente a respeito da participação deles como sujeitos da pesquisa, sempre acompanhada da professora de Língua Portuguesa da turma.

A data para o início da realização da pesquisa na 8ª série 1 foi dia 20 de outubro de 2004. Nesse dia, comecei a proceder ao diagnóstico da atual situação dos alunos enquanto produtores de texto, levantando qualidades e dificuldades apresentadas antes de minha intervenção como pesquisadora. Também registrei, em caderno próprio, anotações a respeito do trabalho realizado pela professora quanto ao encaminhamento dado para a produção de texto. Este primeiro momento de observação e interação em sala de aula com a professora e os alunos teve a duração de três semanas, mais especificamente, doze aulas de quarenta e cinco minutos.

Minha intenção como pesquisadora era, partindo da situação real da produção dos alunos, pesquisadora e professora trabalharem juntas, buscando promover nas aulas a natureza sociointeracional da linguagem, no intuito de conseguir de fato que a produção lingüística fizesse sentido para os alunos, resultando disso, escrituras mais conscientes e a prática da reescritura como algo natural no processo de ensino-aprendizagem de textos.

No período inicial de observações na 8ª série 1, foi possível identificar as atividades orais e escritas freqüentemente realizadas pela turma, bem como a trajetória seguida pela professora e pelos alunos quanto à produção de escrituras.

Convém registrar que, embora a professora adote o livro didático, enviado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, não o segue “religiosamente”, pois tem como prática a elaboração de atividades interdisciplinares com colegas de outras áreas, selecionando, assim, textos diferenciados e desenvolvendo atividades que não são as sugeridas pelo livro.

Depois de ter realizado com os alunos um trabalho interdisciplinar de Português com a disciplina de História – um resgate histórico e cultural do município –, a professora resolveu articular algumas aulas com a disciplina de Inglês, considerando que ela é a professora de ambas as disciplinas nesta turma de alunos. Assim, julgou pertinente aliar as discussões acerca da influência da língua inglesa no vocabulário do brasileiro com a discussão proposta pela Unidade 10, do livro didático de Português (FARACO; MOURA,

2001, p.142). Ressalta-se que foi preciso avisar aos alunos para trazerem o livro para a escola, pois nas últimas semanas haviam trabalhado com outros materiais.

Percebi que seria importante minha participação nas aulas de Inglês da turma para que fosse possível entender a articulação entre as discussões realizadas em ambas as disciplinas. Assim, estive presente em seis aulas de Inglês, na turma pesquisada.

Creio que o registro das atividades realizadas pelos alunos em ambas as disciplinas simultaneamente, contribuirá para situar o leitor quanto ao que foi realizado em sala de aula e à proposta da escritura do texto produzido pelos alunos, em Língua Portuguesa.

2.4.1 – AS AULAS DE INGLÊS

Na disciplina de Inglês os alunos discutiram, primeiramente, um texto cujo título é *A língua inglesa no Brasil* (GOULART; SILVA, 2000, p. 07), transcrito, na seqüência⁶ (Anexo 01)

“A língua inglesa no Brasil”

Caro Paulo Costa,

Você foi o único jovem brasileiro sorteado no concurso da revista americana SUPERTEEN. O prêmio é maravilhoso: um robô especial. Ele age como ser humano: anda, corre, dança, come, etc. E até fala. Basta conversar com o robô e ele responderá no mesmo idioma.

Atenciosamente,
SUPERTEEN

Paulo Costa:

- Uau! Um robô que faz tudo, até fala a minha língua.

- Você vai ficar numa nice aqui. Esse flat tem living com dois ambientes, quartos com closet, etc. E o prédio tem pista de Cooper, quadra de squash, playground, pista de skate, sala de vídeo e de game. Mas você não pode sair comigo desse jeito, OK? Vamos a um shopping comprar um blue jeans, uma T-shirt, óculos Ray-Ban e um walkman pra você.

- Depois, vamos dar uma volta de bike pela praia e ver a gang dar um show na prancha de surf ou no jet ski.

⁶ No intuito de colaborar com o interlocutor da presente Dissertação, otimizando o trabalho de leitura, transcrevo os textos utilizados, imediatamente após citá-los. Os textos também poderão ser encontrados na parte destinada aos anexos.

- Pra almoçar, podemos ir a um self service e comer algo bem light. À tarde, que tal um hot dog ou um cheeseburger cheio de ketch up? À noite, sugiro uma banana split ou um milkshake.

- Pra terminar, vamos a uma super discoteque. O DJ lá é fantástico. Ele toca rock'n roll, rap e outros tipos de dancing music.

-Você consegue mesmo falar minha língua, brother?

Robô:

- Yes, sir.

Como vemos, trata-se de um texto escrito para evidenciar como a língua inglesa está presente no nosso cotidiano. Apresenta dois personagens, um jovem brasileiro e um robô americano. A conversa entre ambos transcorre normalmente, considerando que o vocabulário do jovem Paulo Costa é impregnado de termos em inglês.

Para evidenciar como os alunos da 8ª série 1, mesmo morando no interior, precisam conviver com palavras ou expressões de origem americana, a professora propôs que coletassem em casa embalagens e/ou rótulos de produtos que tivessem algo escrito em inglês. Para surpresa da turma, muitos foram os achados, o que resultou em um grande cartaz confeccionado e exposto em sala de aula. Dentre os materiais que os alunos trouxeram, destacamos alguns apenas para ilustrar: Colônia Florata *in gold*, Lux Luxo Shower Gel, Scotch Brite, Omo Progress, Papel alumínio Royal Pack, Cera Ingleza Max, Tênis Windstar, Tinta para impressora Multi Print, Liquid Hair, Desodorante *for men*, Desodorante *for women*, Desodorante Protection Sec, Glazewear, Farinha de trigo Benta Mix, Coca-Cola Light, Impressora HP deskjet 3535, Gelatina diet, Tintura Soft Hair e Produto de limpeza Ajax Fresh Lemon.

Após a confecção do cartaz, a professora perguntou aos alunos se eles sabiam o que significavam todas as palavras em inglês que apareceram nos rótulos e nas embalagens trazidas por eles. Transcrevo algumas respostas por considerar que evidenciam o posicionamento assumido pela maioria dos alunos na escritura do seu texto, na aula de Língua Portuguesa:

a) Professora, esse desodorante que dizem que é para homem era da minha mãe.
(aluno R)

b) Minha mãe não sabe ler nem em português. Vai ver que ela comprou o produto de limão porque ela abriu e cheirou. (aluna B)

c) Vai ver que meu tênis vai me levá com o vento pras estrelas. (aluno NC)

d) Como é que quem não sabe Inglês vai entendê? (aluno MA)

Depois da exploração oral dos componentes do cartaz e da manifestação do posicionamento dos alunos, a professora solicitou-os que voltassem ao texto *A Língua Inglesa no Brasil* (Anexo 1), substituindo as expressões em inglês, utilizadas pelo garoto, por seu termo correspondente, em português, entre outras atividades de compreensão do texto e leituras dramatizadas.

Minha posição em sala de aula como pesquisadora, a princípio, inibiu um pouco a participação de alguns alunos, mas com o decorrer das discussões e das aulas, assim como com as oportunidades dadas pela professora para que contribuísse com minha opinião a respeito dos assuntos, pude notar que essa fase foi superada.

Na sequência das aulas, a professora entregou aos alunos cópia em xerox do texto *American Invasion* (GOULART; SILVA, 2000, p.30), transcrito na sequência. (Anexo 02)

American invasion

The United States of America is a powerful country. It's the world's number one which influences the entire globe. In Brazil, you can see the American influence in TV programmes, newspapers, shopping centers, computers, songs and films. What do you think about it?

"It's wonderful to learn things from Americans. They always know what to do. Of course we must follow them. They are perfect.

(Patrícia, 17, estudante, RJ)

"Brazil is a very large country with a great variety of customs, music, festivals and vocabulary. We have our own identity and we can't lose it. Maybe we have to use American technology, but do we have to import their culture too?

(Carla, 23, recepcionista, SP)

"Well, everybody can see the great influence of American music and cinema in our country nowadays, but we can't do anything about it. Their films, for example, are made with high technology and wonderful visual effects. What about Brazilian movies? They are poor, very poor.

(Cláudio, 21, vendedor, MG)

“It’s depressing to see that even our folklore has been affected by American influence. Carnival and *Festas Juninas*, which were so popular some years ago, have lost their magic. Instead young people prefer funk and Halloween parties. Where’s our own culture?

(Augusto, 39, bank teller, RJ)

“Not only Brazil, but the whole world has definitely been influenced by American culture. We can’t stop it. What we have to do is to distinguish the positive ideas from the negative ones. Let’s save the good ones and delete the bad ones.

(Marcos, 20, computer programmer, SC)

Trata-se de um texto que afirma ser os Estados Unidos o país nº 1 em influência no mundo todo e que essa influência é percebida em programas de TV, nos jornais, em centros comerciais, canções e filmes. Sua introdução termina questionando o leitor: O que você pensa sobre isso? Para suscitar o debate, são apresentadas as opiniões de cinco pessoas, de variados Estados e profissões e com idades entre vinte e trinta e nove anos. Assim, os alunos da 8ª série - enquanto traduziam o texto – já manifestavam com qual ou quais opiniões se identificavam. Resumidamente, a tradução das opiniões registradas no texto apresentado refletem o seguinte posicionamento:

- Patrícia, uma estudante de 17 anos, do Rio de Janeiro, mostra-se encantada por tudo o que for referente aos Estados Unidos da América.
- Segundo Carla, uma recepcionista de 23 anos, de São Paulo, o Brasil tem ampla variedade de costumes, música, festivais e vocabulário. Ela questiona a necessidade de importarmos a cultura dos americanos.
- Cláudio, um vendedor de Minas Gerais e com 21 anos de idade, enfatiza a diferença entre os filmes brasileiros e americanos. Ele acha que os filmes produzidos no Brasil são muito pobres e que os produzidos nos Estados Unidos têm alta tecnologia e efeitos visuais.
- De acordo com Augusto, um caixa de banco do Rio de Janeiro e com 39 anos, nosso folclore tem sido afetado pela influência americana. Ele lamenta que o Carnaval e as Festas Juninas, tão populares antigamente, perderam sua mágica.
- Para Marcos, um programador de computação de Santa Catarina, com 20 anos, a influência americana não pode ser evitada. O que nós, brasileiros,

podemos fazer é simplesmente distinguir as idéias positivas das negativas. Salvar as boas idéias e deletar as más.

Após a tradução do texto, realizada em duplas e com auxílio de dicionários, a professora fez a correção oral, realizou leitura oral em grupos, um debate, bem como atividades relativas à compreensão do texto e a alguns aspectos gramaticais, momento em que passei a assistir apenas as aulas de Língua Portuguesa.

Optei por assistir as aulas e registrar as atividades trabalhadas pela professora e os alunos na disciplina de Inglês por dois motivos. O primeiro, em função da importância da realização de um trabalho interdisciplinar, considerando que o tema era propício e, o segundo, porque encontro em Bakhtin reflexões importantes a respeito da palavra estrangeira.

Para o autor, *o papel organizador da palavra estrangeira - palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras (...) – fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a idéia de **poder**, de **força**, de **santidade**, de **verdade** (...)* (BAKHTIN, 1997, p.101; grifos do autor), remetendo, dessa forma, para o seu papel ideológico.

Acredito que o sujeito pode, a partir da interação com outra língua, apropriar-se dos conhecimentos de uma cultura diferente, o que lhe possibilitará uma melhor compreensão da sua, sem que haja um apagamento, mas uma ressignificação. Assim, as discussões realizadas nas aulas de Inglês suscitaram nos alunos um questionamento da própria identidade do brasileiro com relação à invasão do idioma americano no seu cotidiano e a questão da dominação cultural, política e econômica, imposta pelos Estados Unidos a países como o Brasil.

Passemos para o relato das atividades encaminhadas pela professora, nas aulas de Língua Portuguesa.

2.4.2 – AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O trabalho em Língua Portuguesa tem início na observação e discussão a respeito de um mapa que evidencia *O mundo da Língua Portuguesa* (Anexo 03). Nele, é possível visualizar em que países a Língua Portuguesa é o idioma oficial, em quais está misturada a idiomas nativos, o número de pessoas em comunidades estrangeiras que falam o português,

entre outros aspectos. Alguns alunos evidenciaram surpresa ao constatarem que o número aproximado de falantes da língua portuguesa está entre duzentos milhões. Também notamos que os alunos tiveram a oportunidade de conversar com os colegas a respeito do que viam no mapa e questionarem a professora sobre alguns dados que constavam na legenda.

Em seguida, a professora passou para a leitura e a interpretação das epígrafes que abriam a Unidade do livro “Linguagem nova” (cf. FARACO; MOURA, 2001, p.143). A primeira era de Fernando Pessoa e a segunda, de Caetano Veloso: *Minha pátria é minha língua / Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões*. Pude perceber um toque de malícia no olhar dos adolescentes ao lerem, principalmente, a epígrafe de Caetano Veloso. A professora entendeu o que ocorria e propôs que comentassem a respeito. Primeiramente, ela pôs no quadro a palavra língua, pedindo aos alunos o seu significado. Constatamos que eles, mesmo após terem discutido nas aulas de Inglês a respeito de língua como idioma, não conseguiam, nesse caso, desprender-se do significado de língua como um órgão muscular da boca. O que contribuiu para os risos, também, foi o fato de Caetano Veloso referir-se à língua de outro homem. Depois dos risos e da fala da professora a respeito de quem foi Luís Vaz de Camões, de sua origem e da época em que viveu, os alunos enfim, compreenderam o que Caetano teve a intenção de dizer. No entanto, foi perceptível, na turma, um certo preconceito que, aliado ao desconhecimento de quem era o autor citado, impediu os alunos de fazerem uma leitura mais reflexiva.

Na sequência, os alunos leram em duplas algumas questões relativas ao mapa e, oralmente, comentaram com a turma. Percebi que algumas questões poderiam ser mais bem exploradas se contassem com a colaboração do professor de Geografia, quanto à localização dos continentes em que existem falantes da língua portuguesa: América, África, Europa, Ásia e Oceania e a distância entre o Brasil e os outros seis países em que a língua portuguesa é oficial: Portugal, Cabo Verde, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, totalizando em torno de 200 milhões de falantes. O professor de matemática também poderia ter auxiliado, no caso específico de uma questão que requeria o cálculo da porcentagem total de falantes da língua portuguesa que moram no Brasil (78,5%, de acordo com os dados de 1998, registrados no mapa). Segundo a professora, fica difícil para os outros profissionais saírem de suas salas de aula, considerando que não há pessoal

disponível na escola para acompanharem uma turma por ocasião da ausência, mesmo que breve, do professor da disciplina.

Antes de passar para a leitura do texto-base, propriamente dito, a professora chamou a atenção dos alunos para uma figura que ilustrava o texto. Propondo aos alunos a leitura da imagem, promoveu uma associação entre o conhecimento de mundo da turma e a intenção do desenhista. Trata-se da figura de um homem que, mesmo tendo toda a sua cabeça coberta pela bandeira brasileira (é um brasileiro), ao abrir a boca, mostra a língua pintada nas cores e com as características da bandeira americana, o que nos permite inferir a respeito do uso corrente de expressões em inglês no vocabulário do falante da língua portuguesa, como podemos perceber na figura que segue:

FIG. 1: (In: FARACO; MOURA, 2001, p.144) – (Anexo 04)



O desenho fez com que a discussão iniciada na aula de Inglês viesse à tona. Os próprios alunos citaram situações em que usam expressões da língua inglesa para se comunicarem no dia-a-dia, como: “milk-shake”, “e-mail”, “mouse”, “Hi!”, “power”, “play”, entre outras.

Dando continuidade ao relato das aulas assistidas, a professora passou para a leitura do texto *Não compliquem o nosso idioma*, da autora Dad Squarisi. (In: FARACO; MOURA, 2001, pp.144-145) – (Anexo 05)

Texto: Não compliquem o nosso idioma

(Dad Squarisi)

Na bolsa, só cheque *banking*. No *drive thru*, a primeira máquina estava *out of order*. Fui à segunda. Nada feito: sistema *off line*. Liguei para o *hot line*. Expliquei meu aperto à operadora. “Vamos estar e cartão de crédito. Cadê dinheiro para pagar estacionamento? Recorri ao *personal* providenciando o conserto do caixa”. A senhora pode *acessar* sua conta em outro terminal. O mais próximo fica no *shopping*.” Fui lá. O sistema estava *on line*. Embolsei R\$100 *cash*.

O inglês invadiu as instituições bancárias. Antes, timidamente. Restringia-se ao *traveller's check*, ao *Credicard* e a aplicações inacessíveis aos comuns dos mortais. Depois, ficou atrevido. Foi deixando o português para trás. Para chegar lá, trilhou dois caminhos. Um cuidadosamente traçado pelo marketing. Os bancos passaram a oferecer produtos na linguagem do cliente. Ou melhor: na linguagem que impressiona o cliente. Embalar o serviço na língua do tio Sam valoriza a oferta. Dá-lhe status. *Telemarketing*, *personal manager*, *phonebanking* & cia. são filhotes dessa estratégia.

Deu a mão? A gringa avançou pro braço. Sem convite, foi além das meras palavras. Chegou à estrutura de línguas. Fincou pé nos verbos. Exemplos não faltam. Um deles: substituir o futuro “providenciarei” pelo “vamos estar providenciando”. Outro: trocar o pretérito “foi desligado” pelo “tem sido desligado”.

De onde vêm os monstregos? Das traduções malfeitas. O inglês tem muitas formas verbais compostas. É o caso do “*I'll be sending*”. Três verbos para dizer o nosso simples “enviarei”, traduzido por “vou estar enviando”. Há também o *past perfect*. “*The telephone has been desconected*” quer dizer simplesmente “o telefone foi desligado”. Não tem nada a ver com “tem sido desligado”, que indica uma ação que começou no passado e continua no presente. Com o avanço da informática e do marketing a coisa piorou. A literatura dessas novidades é praticamente em língua inglesa. Nós consumimos as traduções.

Invasão de língua estrangeira tem várias razões. Uma é o prestígio. O inglês avançou nas nossas fronteiras porque é falado pela maior potência do planeta, que vende como ninguém sua música, seu cinema, sua televisão, sua literatura, sua tecnologia e o *american-way of life*. Outra é a receptividade. Nós, já dizia Glauber Rocha, temos complexo de vira-lata. *O que vem de fora é melhor*.

O inglês deita e rola. O disque virou *disk*. Do *disk-pizza* ao *disk-entulho*, passando pelo *disk-sushi* e *disk-bombeiro*. Liquidação é *sale*. Moda, *fashion*. Camiseta, *T-shirts*. Relatório, *paper*. Acampar, *camping*. Revisão médica, *check-up*. Por que os bancos ficariam pra trás? Fundo se naturalizou *fund*. Taxa de risco, *spread*. *Loan*, empréstimo.

O inglês na vida tupiniquim não é novidade. Vem de longe. Mas se firmou graças a Hollywood, à Segunda Guerra Mundial e ao avanço tecnológico. Ava Gardner, Greta Garbo, Clark Gable, Rodolfo Valentino, James Dean, Elvis Presley e cia. deram asas à imaginação deste país colonizado. Bom ser bonito e famoso como eles. Mascar chicletes, tomar Coca-Cola, fumar Camel e usar óculos Rayban viraram obsessão.

A guerra trouxe os gringos até aqui. Vivíamos a política da boa vizinhança com os Estados Unidos. Natal, Recife, São Luís, Belém foram invadidas pelo povo do norte em nome da sagrada aliança contra Hitler, Mussolini e todas as forças do mal encarnadas no Eixo.

Inventaram que aí nasceu a palavra *forró*. Os gringos promoviam festas para si. Eram *privacy*. Volta e meia, abriam. Aí era *for all*, para todos. Nossos caboclos, analfabetos em português e duplamente em inglês, simplificaram a pronúncia. *For all* virou o nordestíssimo forró. Puro folclore. Forró é redução de forrobodó. Mas a versão tem sido tão insistentemente repetida que virou verdade.

A familiaridade com o inglês deixou-nos ousados. Hoje aportuguesamos termos que nem sonhavam figurar no Aurélio. Muito menos no *Vocabulário Ortográfico*. A informática serve de exemplo. Com ela, nossa criatividade alça vôos. E ultrapassa os limites da máquina. *Deletar* tomou a vez do velho apagar. *Printar* expulsou o imprimir. *Startar* cassou o começar.

É isso. Quem não aderiu se tornou *out*. Que corra atrás do prejuízo. Peça *help*. E vire *in*.

Primeiramente, os alunos leram o texto silenciosamente. Em um segundo momento, a professora pediu para que cada aluno lesse um parágrafo do mesmo. Percebi que, por ser um texto em que a autora utiliza muitos termos em inglês para evidenciar o seu posicionamento, o entendimento do texto a partir da leitura oral foi prejudicado por dois aspectos. O primeiro, em função das diversas interrupções quanto à pronúncia correta dos referidos termos. Por vezes, os alunos paravam a leitura e esperavam que a professora lesse a palavra que desconheciam, o que provocava em alguns alunos uma certa impaciência. E o segundo, por causa do desconhecimento dos significados, em português, de muitas das expressões em inglês, utilizadas pela autora.

Embora a professora tenha realizado, posteriormente, um retorno ao significado das expressões, para muitos alunos o texto não ficou claro, como será evidenciado em algumas escrituras produzidas por eles.

Posterior ao trabalho de leitura e discussão oral, a professora encaminhou algumas questões para serem respondidas em grupos, a respeito do texto lido. As questões foram selecionadas do livro didático nas partes referentes ao *Estudo do Texto* e ao *Vocabulário*. (FARACO; MOURA, 2001, pp.146-147). Embora todos os grupos tenham demonstrado interesse em ler as respostas dadas às questões, ao final da leitura, ficou evidente que a maioria dos alunos precisava de um retorno ao texto para que pudessem entendê-lo melhor. No entanto, a professora optou por ampliar o entendimento dos alunos, a partir das discussões propostas pelas questões, transcritas na sequência deste trabalho:

- 1) Para defender seu ponto de vista, a autora utiliza um recurso bastante convincente. Que recurso é esse?
- 2) O primeiro parágrafo é predominantemente narrativo, dissertativo ou descritivo? Justifique sua resposta.
- 3) Existem algumas expressões em inglês no primeiro parágrafo que sejam desconhecidas para você? Transcreva-as e pergunte a qualquer pessoa familiarizada com o serviço bancário, que saberá lhe responder.
- 4) Tio Sam é uma referência a que país? Qual é a língua do Tio Sam?
- 5) No terceiro e no quarto parágrafo, o texto mostra que a influência do inglês não se limita ao vocabulário, vai além. De que maneira? Dê exemplos.
- 6) Você conhece pessoas que dizem: “vou estar enviando” em vez de “vou enviar” ou qualquer expressão similar? Em São Paulo, esse uso é muito comum. Procure observar, anote alguns exemplos e reescreva-os, empregando a forma verbal mais adequada.
- 7) No quinto parágrafo, a autora aponta algumas razões para a invasão da língua estrangeira. Cite-as.
- 8) O desenvolvimento de uma área do conhecimento contribuiu muito para a influência do inglês. Que área é essa?
- 9) Há várias palavras da língua inglesa dessa área que a autora não citou no texto. Você já ouviu falar algumas delas? Cite-as para que todos possam ter conhecimento.
- 10) Há, nesse texto, alguma palavra desconhecida que ele próprio não esclareça? Em caso positivo, procure no dicionário de português ou, se for o caso, no de inglês.

Após a discussão das questões (encontradas, também, no anexo 06), a professora solicitou que os alunos, individualmente, produzissem um texto no qual pudessem expressar seu posicionamento a respeito do tema discutido. Utilizou como roteiro da

motivação para a escritura partes de duas questões propostas no livro didático, na seção denominada *Ponto de vista*. (FARACO; MOURA, 2001, p.147) A professora também associou as discussões realizadas na disciplina de Inglês, como é possível perceber na proposta de produção do texto, solicitada aos alunos:

Após termos discutido sobre a invasão de palavras da língua inglesa no Brasil, produza um texto, evidenciando a sua opinião a respeito da utilização maciça destes termos no cotidiano do brasileiro, comentando se isso facilita ou complica nosso idioma. Procure exemplos na língua, na moda, na televisão, no comportamento dos jovens, etc. Defenda seu ponto de vista.

De um modo geral, pude notar que os alunos tiveram dificuldades em perceber o posicionamento da autora Dad Squarisi, considerando que, além de apenas comentar a influência da língua inglesa, a autora mostra-a no nosso cotidiano. A saber, algumas expressões, como as que se referem ao serviço bancário não fazem parte do dia-a-dia de quem mora no interior de um município pequeno como Galvão, o que dificulta a compreensão.

Creio que o texto teria sido uma boa ocasião para a realização de uma retomada do trabalho com figuras de linguagem e figuras de estilo. Há expressões muito interessantes que poderiam ter sido exploradas na interpretação oral, pelo menos, como: “A gringa avançou pro braço”, “O inglês invadiu as instituições bancárias”, “... ficou atrevido”.

Outro aspecto que teria suscitado um debate proveitoso é o que diz respeito ao posicionamento da autora Dad Squarisi com relação à mudança na estrutura da língua portuguesa. Fica evidente o preconceito lingüístico em sua afirmação: “De onde vêm os monstrenços?”, referindo-se às traduções feitas para o português e “O inglês deita e rola”. A esse respeito Fiorin assim se manifesta: *as línguas não se acham ameaçadas pela incorporação de palavras estrangeiras, porque seu sistema gramatical (que admitem pouquíssimos empréstimos e, assim, mesmo, periféricos) se mantém intocado*. (FIORIN, 2002, p.33)

Considerando a afirmação: “Com o avanço da informática e do marketing a coisa piorou”, retirada do quarto parágrafo do texto *Não compliquem o nosso idioma* (Anexo 05), torna-se importante trazer presente novamente a contribuição de Fiorin. Para o lingüista:

Uma diferença básica existente nos estudos lingüísticos é a distinção entre significação e sentido. Aquela é resultado das indicações lingüísticas que compõem uma frase. Este é a significação mais as indicações contextuais ou situacionais. Do estrito ponto de vista da significação podem ser equivalentes “liquidação” e *sale* e “entrega a domicílio” (ou “entrega em domicílio”, como prescreveria o professor Pasquale)⁷ e *delivery*. Não o são, porém, do ponto de vista do sentido. Os termos em inglês dão o sentido de modernidade, eficiência, que os termos do português não têm em nossa formação social. Como se vê, a utilização da língua é muito mais complicada do que pensam os prescritivistas. (FIORIN, 2002, p.34)

Foi possível perceber no semblante de alguns alunos uma certa preocupação após a leitura da proposta de produção de texto, possivelmente por terem encontrado dificuldades para entender o texto *Não compliquem o nosso idioma* (Anexo 05). Assim, pude notar que hesitaram em começar a escrever o rascunho do texto. Alguns alunos, tensos com a dificuldade encontrada, rasgaram seus rascunhos para recomeçarem as tentativas em outra folha de papel. A professora, percebendo a situação, chamou a atenção para si, releu com eles a proposta de produção e se pôs à disposição para ajudá-los em suas carteiras.

Dessa forma, a professora, na medida do possível, passou pelas carteiras, leu o que já haviam escrito, registrou palavras de incentivo, deu sugestões, questionou a respeito de algumas idéias lançadas. Por vezes, os alunos liam e anotavam as sugestões, em outras, era a professora quem escrevia a redação melhorada de uma frase ou de um parágrafo todo. Também pude notar que, às vezes, os alunos voltavam para seus textos sem realizarem alteração alguma, o que leva a crer que, ou discordavam da sugestão dada pela professora ou não haviam entendido o que ela sugeriu que fosse feito. Em alguns casos, suprimiam todo o parágrafo por não conseguirem realizar sozinhos as alterações necessárias.

No decorrer da aula em que os alunos estavam produzindo, a professora chamava a atenção para aspectos de ordem gramatical e de ordem discursiva, percebidos em falas, como: “Será que você concluiu a idéia lançada no segundo parágrafo? Releia com atenção.”, “O título que você deu está de acordo com o texto?”, “Cuidado! Você está ‘engolindo’ acentos.”, “O terceiro parágrafo está muito extenso. Veja que ele é composto de apenas uma frase. Eu o ajudo a escrever.”, “Não entendi o que quis dizer.”, “Invasão é

⁷ A referência ao professor Pasquale Cipro Neto ocorre em função de o artigo de Fiorin fazer uma análise crítica ao trabalho prescritivista de muitos gramáticos – como Pasquale – que encontram na mídia uma fonte de disseminação de preconceito lingüístico. (cf. Fiorin, 2002, p.26)

com ‘s’ e não com ‘ç’. Observe se você fez assim outras vezes.”, “Aqui você está se contradizendo.”, “Pontue essa frase.”, entre outras.

A professora ao corrigir nas carteiras a escritura dos alunos, mesclou os quatro tipos de correção discutidos na seção 1.10 deste trabalho: “Da correção de textos à prática da reescritura”. Houve momentos em que realizou a *correção resolutiva* (ela própria corrigiu as fragilidades, reescreveu partes e suprimiu outras). Em alguns textos, realizou uma *correção indicativa* (indicou com chaves, sublinhou palavras ou partes do texto que sentiu necessidade de uma revisão por parte do aluno-autor). Também foi perceptível situações em que a *correção classificatória* foi realizada (indicou onde havia problemas de concordância e de ordem ortográfica, por exemplo). A correção *textual-interativa* também foi utilizada pela professora, percebida nos comentários orais feitos pela mesma aos textos dos alunos. Registra-se que este último tipo de correção foi usado em menor escala que os anteriores.

Foi possível notar o grande esforço empreendido pela professora para tornar menos complexo o tema da escritura, prestando auxílio a quem apresentava dificuldades, tarefa nada fácil de ser realizada em uma turma numerosa de adolescentes, ávidos por uma palavra de apoio, uma idéia ou sugestão daquela a quem, normalmente, o texto é destinado.

Com o final das duas aulas, a professora pediu aos alunos para que concluíssem o texto e passassem-no a limpo em casa, anexando o rascunho para entregarem na próxima aula. Os alunos tiveram mais três dias para concluir a escritura em suas casas.

Segundo a professora, a apresentação do rascunho anexado ao texto definitivo é sempre exigida por ela para que os alunos criem o hábito de fazê-lo. Pessoalmente, não vejo mal nisso, desde que fique bem claro para o aluno que o rascunho não é apenas uma exigência da professora; é preciso saber usá-lo, pois passar mecanicamente do rascunho para a folha definitiva, sem ter havido uma leitura crítica e reflexiva, vai transformá-lo em uma atividade maçante.

Como ocorre desde o início da pesquisa, a professora e eu nos reunimos para discutirmos a respeito do que observamos em sala de aula, durante a escritura dos rascunhos de texto. Segundo a professora, a atividade com produção de texto deixa sempre algo a desejar, pois não é possível atender as dificuldades apresentadas por cada aluno e, infelizmente, termina quando eles entregam o texto passado a limpo para ela corrigir. No

máximo, dá para eles refazerem o texto, caso muitos problemas tenham sido constatados na correção, realizada nas horas-atividade da professora ou em sua casa. Nesses casos, a correção acaba por ser quase que exclusivamente do tipo *resolutiva*.

Tendo observado o encaminhamento dado pela professora para a escritura do texto, ficou evidente que a situação de produção poderia ter sido mais bem encaminhada se a professora tivesse promovido novas discussões a respeito do tema, resgatando os conhecimentos e as experiências dos alunos, ouvindo suas opiniões e ressaltando os pontos positivos e negativos da questão, já que propunha um texto no qual os alunos deveriam expressar seu ponto de vista. O texto “Não compliquem o nosso idioma” apresentou-se muito complexo para os alunos, considerando que desconheciam o significado da grande maioria das expressões, sem contar que a leitura e a discussão de textos complementares que abordassem a mesma temática teria propiciado aos alunos maiores e melhores condições de desenvolvimento da escritura do texto solicitado. Assim, propus a professora que lêssemos juntas os textos produzidos pelos alunos para que pudéssemos traçar algumas metas para o trabalho com a reescritura. Senti na professora a satisfação por ter com quem partilhar suas dúvidas e o desejo de poder realizar com seus alunos um trabalho diferente, que pudesse resultar em uma melhora em suas escrituras.

Após termos recebido os textos dos alunos, marcamos um encontro para que pudéssemos realizar a leitura dos mesmos. Constatamos que os alunos, em sua grande maioria, não haviam entendido a proposta de produção escrita, principalmente por não ter havido a compreensão do texto-base (Anexo 05), utilizado para mobilizar os conhecimentos enciclopédicos e a consciência crítica dos alunos para a posterior escritura. Outro aspecto destacado em nossa conversa foi a ausência do trabalho com textos de apoio, além dos que foram utilizados na disciplina de Inglês. Também consideramos o fato de que os alunos precisam de uma razão para escrever, que não seja apenas para o recebimento de uma nota, mas algo que torne sua escritura mais significativa, assim como a necessidade de se ter um interlocutor virtual – que não seja apenas o professor.

Assim, propus à professora que retornássemos na próxima semana – tempo necessário para que os alunos se distanciassem um pouco do texto produzido – para retomarmos as discussões e, desta vez, proporcionarmos a eles atividades voltadas à melhor compreensão da temática a ser desenvolvida e a respeito da própria condição de produção

do texto nas práticas de reescritura. É essa experiência que passo a relatar na próxima seção.

2.4.3 - A INTERVENÇÃO DA PESQUISA

Registro que, por ter havido desde o início da pesquisa, uma interação real entre professora e pesquisadora, o momento da intervenção foi realizado em parceria. Senti-me à vontade para conduzir as aulas e pude contar sempre com a colaboração da professora. Esta fase teve a duração de vinte e uma aulas, sendo que, dezessete delas foram no horário normal em que os alunos freqüentavam e quatro, realizadas no contra-turno, para conclusão das atividades, considerando o final do ano letivo. Os encontros entre a professora e eu aconteciam todas as sextas-feiras, na sala de preparação de aulas da escola. Em alguns dos encontros, contamos com a presença da Orientadora Educacional e do Diretor da escola. Era o momento em que conversávamos a respeito da correção dos textos, das leituras que realizávamos, do encaminhamento das próximas aulas e sobre os avanços e entraves encontrados.

O trabalho específico de intervenção da pesquisa em sala de aula teve início no dia 12 (doze) de novembro do ano de 2004. Como já haviam transcorrido alguns dias da entrega do texto à professora, pude perceber nos alunos a ansiedade com relação à nota. Desta forma, foi necessária uma conversa a respeito da importância de eles terem realizado a escritura de um texto que evidenciava sua opinião, a necessidade de terem buscado exemplos para argumentar. Enfim, de terem escrito um texto com a intenção de convencerem alguém sobre o seu modo de pensar. Perguntei a eles o que pensariam se recebessem seus textos de volta sem o registro de uma nota. Para minha surpresa, uma aluna quis saber se não tínhamos posto nem um “visto” no texto – o que normalmente ocorre com os textos produzidos em outras disciplinas. Respondi que todos os textos foram lidos pela professora e por mim e que havíamos escrito comentários, na sequência do texto, evidenciando o que percebemos e propondo o que cada um pudesse “melhorar” no seu texto. Comentei que eles teriam a chance de rever seus textos quantas vezes julgassem necessário para, então, registrarmos uma nota. A expressão no rosto de alguns alunos evidenciava uma dúvida, logo posta em palavras pelo aluno D: *Mas daí todo mundo vai bem. Vai dá só nota boa!* Senti que precisava despertar neles o desejo por realizarem as

reescrituras sem a intenção primeira de conquistar uma nota, mas com o intuito de ampliarem a qualidade da escrita; tarefa relativamente difícil, considerando que a escola, por muitos anos, enfatizou a questão da nota. Para descontrair a turma, respondi: *Eu não sinto dor alguma ao dar “nota boa” para os alunos que se propuserem a realizar um trabalho em busca do aperfeiçoamento do seu texto. Vocês aceitam o desafio?* Para surpresa minha e da professora, todos os trinta e dois alunos aceitaram imediatamente a proposta.

Ciente de que é necessário explicitar aos alunos as etapas do processo, bem como os procedimentos que serão utilizados para que saibam como realizar as ações previstas, comentei a respeito das atividades que desenvolveríamos coletivamente. Após essa etapa de negociação, os alunos mostraram-se receptivos às atividades propostas, relatadas a seguir.

De acordo com Dahlet (1994), a *fase de planificação* é fundamental para auxiliar o aluno a relacionar os conhecimentos que já dispõe e ativar outros. Nesse caso, em que a proposta é a reescritura de um texto produzido pelos alunos, ela deve ampliar os conhecimentos armazenados na memória de longo termo para que o aluno seja capaz de, após esse “afastamento”, melhorar o seu texto. Assim, instiguei os alunos a comentarem a respeito dos textos lidos e traduzidos na disciplina de Inglês e sobre o cartaz que confeccionaram com os rótulos e/ou embalagens. Contribuindo para ampliar a fase de mobilização e busca dos conhecimentos, propus que realizássemos uma nova leitura do texto *Não compliquem o nosso idioma*, da autora Dad Squarisi. (Anexo 05)

Assim sendo, os alunos foram motivados a ler, sublinhando as palavras e partes que não entenderam, independentemente de conterem expressões em inglês ou em português. Enquanto liam, era possível perceber a frequência com que o recurso indicado foi utilizado, o que comprovou minha hipótese de que não haviam compreendido o texto, na ocasião em que entraram em contato com ele, antes da proposta da escritura.

Ao concluírem a leitura, passamos para as discussões a respeito da compreensão do texto. Fui lendo o texto por parágrafos e solicitando que auxiliassem quanto à tradução das palavras, em um primeiro momento. Resolvidos os problemas de compreensão, em função dos termos em inglês, passamos para a discussão a respeito da intenção da autora ao escrever, bem como dos recursos utilizados por ela para convencer o leitor. Percebi na leitura das escrituras que muitos alunos não haviam entendido, desde o posicionamento da

autora quanto ao uso exagerado de expressões em língua inglesa, no Brasil, bem como algumas expressões em nossa própria língua, como o que significa ter *complexo de vira-lata*.

Utilizei um roteiro para discussão que denominei *Relendo/Estudando o texto* (Anexo 07) – uma forma de retornar às questões propostas pela professora – mas com questões um pouco diferentes das que a mesma retirou do livro didático, como podemos acompanhar, na seqüência. Para facilitar minha explanação, o entendimento dos alunos e dinamizar a aula, utilizei o retroprojeto para que pudessem acompanhar e visualizar as partes destacadas no texto em questão. Após a exploração oral, propus aos alunos que respondessem as questões em grupos, com quatro componentes, para ampliarem a discussão. Registra-se que cada aluno recebeu uma cópia impressa das questões para que pudesse anotar suas respostas.

RELEND/ESTUDANDO O TEXTO:

“Não compliquem o nosso idioma” - (Dad Squarisi)

- 1) A autora usa para defender seu ponto de vista uma série de exemplos de palavras em inglês que estão presentes no nosso cotidiano e outras que não são comumente usadas por nós. Podemos retirar do texto algumas delas, relacionando-as em duas colunas. A que conclusão chegamos com relação ao recurso utilizado pela autora?
- 2) Dad Squarisi, a autora do texto que estamos estudando, tem como objetivo exemplificar para convencer o leitor de seu ponto de vista. Com esse intuito, inicia o texto narrando um acontecimento. Que acontecimento é esse?
- 3) “... Recorri ao personal banking. No drive thru, a primeira máquina estava out of order. Fui à segunda. Nada feito: sistema off line. Liguei para o hot line. Expliquei meu apeto à operadora. “Vamos estar providenciando o conserto do caixa. A senhora pode acessar sua conta em outro terminal. O mais próximo fica no shopping.” Fui lá. O sistema estava on line. Embolsei R\$100 cash.”

Como moramos em uma cidade pequena, não temos muito acesso a esta linguagem própria do serviço bancário dos grandes centros. Que expressões você desconhece? Como ficaria o parágrafo apenas com palavras da nossa língua? Comente a respeito do uso de termos em língua inglesa no serviço bancário.

- 4) No segundo parágrafo há uma referência a Tio Sam: “Embalar o serviço na língua do Tio Sam valoriza a oferta. Dá-lhes status.” Você já tinha ouvido falar no Tio Sam? Que língua fala?
- 5) Vamos reler o terceiro e o quarto parágrafos do texto. Que outra influência, além do vocabulário, a autora aponta que o inglês está trazendo para a língua portuguesa? O que você pensa a respeito disso?
- 6) Mesmo sem concordar com a invasão de expressões americanas no português, notam-se no quinto parágrafo algumas razões para a invasão da língua estrangeira. Quais são elas?
- 7) Para a autora há raízes históricas na influência do inglês no Brasil. Que raízes são essas?
- 8) No segundo parágrafo do texto, a autora se vale de uma “figura de estilo” para se referir à língua inglesa. Que figura é essa? Transcreva outros exemplos do texto, comentando-os.
- 9) A metáfora “A gringa avançou pro braço” (3º parágrafo) é usada por Dad Squarisi para se referir a quê? Você concorda com a autora?
- 10) O que significa a expressão “vida tupiniquim”? De onde se origina essa expressão? Você já ouviu alguém se referir dessa maneira à vida no Brasil? Comente.
- 11) Hoje, a palavra tupiniquim tem certa conotação negativa. Por quê?
- 12) Neologismos são novas palavras criadas em função do seu uso. Veja alguns neologismos criados a partir da informática e que já constam em alguns dicionários da língua portuguesa. Você sabe o que significam?

MICRAR		PRINTAR		ESCANEAR
	CONECTAR	RESSETAR	MICREIRO	
STARTAR		DELETAR		FORMATAR

Mesmo com a realização de toda a discussão coletiva e, posteriormente, nos pequenos grupos, ainda foi possível notar a dificuldade para alguns entenderem o primeiro parágrafo, por exemplo, que narra como a autora conseguiu dinheiro. Essa dificuldade

ocorre porque o município de Galvão, por ser muito pequeno, não dispõe de estacionamento pagos, nem tampouco de bancos com atendimento 24 horas (*drive thru*), nos quais os clientes é que precisam realizar as operações. A grande maioria das pessoas não sabe acessar o extrato de suas contas correntes nos caixas eletrônicos dos dois bancos da cidade e, quando o fazem, é com a ajuda de algum funcionário. Assim, os alunos que não têm o hábito ou condição de sair para centros maiores, desconhecem essas “facilidades” do mercado financeiro.

Como o texto-base (Anexo 05) foi considerado de grande complexidade pela turma, percebi que seria importante que os alunos entrassem em contato com os textos complementares, presentes no livro didático, mas não utilizados pela professora. É sempre produtivo para os alunos entrarem em contato com outros textos que tratem da mesma temática. Creio que, além dos textos trabalhados pela professora na disciplina de Inglês, a proposta de escritura teria sido facilitada a partir do contato com outros materiais, pois os alunos teriam acionado mais conhecimentos a respeito do tema.

Dessa forma, passamos à leitura e à discussão dos textos complementares: *A volta de Asterix* e *What língua is this? Micrês ganha espaço no vocabulário da ABL (Academia Brasileira de Letras)*.

Texto complementar 1 (Anexo 08):

A volta de Asterix

Na França, senado aprova lei que proíbe uso de palavras estrangeiras em rádio, tevê e publicidade.

Imagine-se a seguinte cena: o analista de sistemas José da Silva, funcionário de uma empresa que fabrica jogos de tela, desembarca em São Paulo de um vôo da empresa de Linhas Aéreas Americanas vindo de nova York. Ou melhor, de Nova Iorque. Nosso personagem dá uma passadinha na loja de produtos importados livre de impostos e compra algumas garrafas de malte escocês. Em seguida, faz seu desjejum: um lanche de carne com queijo e ovo, acompanhado por leite batido. Depois, Silva apanha uma condução individual e vai para casa. No caminho, namora os novos modelos de cérebros eletrônicos individuais exibidos em grandes cartazes ao ar livre.

Da maneira como foi descrita, a cena cheira a naftalina. Mas, se as palavras inglesas originais – videogame, American Airlines, free-shop, whisky, break-fast, cheese-egg, milk-shake, taxi, PC, outdoors – não fossem substituídas por equivalentes em português, as peripécias do sr. Silva soariam bem menos esquisitas. Essa historinha pode ser brincadeira aqui no Brasil, mas na França ela está bem próxima de se tornar realidade. O senado francês aprovou no dia 15 de abril um projeto de lei do ministro da Cultura, Jacques Toubon, que visa “proteger” o idioma dos estrangeirismos. Tradução: o bravo guerreiro gaulês Asterix, herói

das histórias em quadrinhos, não luta mais contra o império romano e sim contra a invasão lingüística de Tio Sam. O novo projeto irá à câmara dos deputados, onde sua aprovação é tida como certa. Se virar lei, palavras ou expressões estrangeiras não poderão mais ser usadas em tevês, rádios, letreiros, transportes coletivos ou contratos de trabalho. Sai best seller, entra “succès de librairie”. Marketing vira “promotion” ou “mercatique”. Rádios e tevês não mais levarão ao ar jingles, mas “sonales”. CD-ROM no computador? Nem pensar: os franceses devem instalar o “disque optique compact” em seus respectivos “ordinateurs”. Aqueles que desobedecerem à lei estarão sujeitos a pesadas multas. Se o antipatriota for uma empresa, poderá perder os subsídios estatais.

O projeto francófilo foi sustentado pelos partidos conservadores que estão no poder (o União pela República e o neoliberal União pela Democracia Francesa) e teve o apoio do Partido Comunista, um velho cruzado contra o american way of life. Aliás, lê mode de vie américain. Há dois meses, quando o projeto de restrição de estrangeirismos ainda estava em discussão, o ministro Toubon foi alvo de gozações. Talvez tentando parecer engraçadinhos, os apresentadores de tevê franceses começaram a se inquietar com os efeitos do que já está sendo chamado, exageradamente, de “purificação lingüística”. Uma das coisas que preocupam os cosmopolitas franceses é a possibilidade de o idioma de Victor Hugo se tornar obrigatório em áreas como a informática, totalmente dominada por expressões inglesas.

[...] Muitos franceses, aliás, já estão prevendo para a lei Toubon o mesmo destino de sua predecessora, a lei Bas-Auriol, aprovada em 1975 e que caiu em desuso. A lei previa o uso preferencial de termos franceses em todas as áreas. Quase vinte anos depois, os conservadores franceses voltam à carga. Eles parecem querer trocar, pelo menos em termos lingüísticos, o sonho da União Européia pela velha resistência do simpático – mas cabeça-dura – gaulês Asterix e de seus vizinhos da irredutível aldeia.

(ISTOÉ, n. 1284, 11 maio 1994, p.82. In: FARACO; MOURA. **Linguagem Nova**. São Paulo: Ática, 2001, pp.148-149)

Texto complementar 2 (Anexo 09):

What língua is this?

Micrês ganha espaço no vocabulário da ABL

(Academia Brasileira de Letras)

Há duas semanas, a Academia Brasileira de Letras incorporou ao Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa cerca de 6 mil vocábulos que, apesar de já adotados no dia-a-dia deste povo, ainda não constam dos dicionários brasileiros. Muitas dessas palavrinhas saíram do mundo da tecnologia e da informática, ciência (ou arte?) que cresceu muito nos últimos anos e, naturalmente, tende a deixar suas marcas na língua pátria, por qualquer ramo de atividade e onde quer que passe – vale dizer: o mundo todo.

Estava mesmo na hora de adotar definitivamente esses estrangeirismos. Ou será que não? Para variar e, como em tudo que envolve esse bem comum chamado língua portuguesa, há controvérsias. De um lado, há quem peça paciência, ou seja, que o uso comum trate de aportuguesar (ou abrasilizar) os termos. E

há quem defenda a incorporação pura e simples da língua inglesa – queiramos ou não, a mãe da língua micreira. Aliás, será que vale mesmo “macular” a língua-mãe com termos alienígenas como “software”? Ou seria melhor usar “logiciário”? Até mesmo a comunidade micreira tem suas razões. [...]

Esse processo lembra o que ocorreu por aqui com o futebol, no início do século. Não havia “goleiro” nem “centroavante” ou “zagueiro”. Eram “goal keeper”, “center forward” e “back”.

O uso freqüente tratou de aporuguesar – abasileirar – as formas originais. Ainda bem: isto certamente ajudou a popularizar o esporte. [...]

(O Globo, 21 ago. 1998. Caderno de Informática, p.1. Adaptado. In: FARACO; MOURA. **Linguagem Nova**. São Paulo: Ática, 2001, p.150)

Primeiramente, todos fizeram uma leitura silenciosa de ambos os textos. Em seguida, foi realizada por mim a leitura oral. Novamente em grupos, os alunos foram instigados a discutir a respeito da aprovação de uma lei em nosso país, como a citada no texto *A volta de Asterix* (Anexo 8). Como os alunos não associaram a Lei Toubon (citada no texto), aprovada na França em 1994, com um Projeto de Lei semelhante aqui no Brasil, comentei brevemente a respeito da polêmica desencadeada pelo Projeto de Lei do nº 1676-D, de 1999, do Deputado Aldo Rebelo. A saber: o autor do projeto tinha a intenção de que se editasse uma lei sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa. Penso que o referido projeto apresenta pontos considerados excessivos: uma severa restrição ao estrangeirismo, inclusive com cobrança de multas para quem não aceitasse as determinações, o que fez com que os meios de comunicação de massa encabeçassem grandes manifestações. Sem falar que se apóia em uma concepção de língua equivocada, visto que busca uma planificação lingüística.

Como o tema era polêmico, propus que realizássemos um *debate conduzido*, permitindo aos alunos o exercício da argumentação oral. A idéia foi logo aceita pelos alunos que foram divididos em dois grupos: os que concordavam com o conteúdo do Projeto de Lei, do então Deputado, Aldo Rebelo e os que se posicionavam contra. Os alunos estavam acostumados aos debates veiculados pela televisão, por isso foi necessário orientá-los quanto aos objetivos de um debate conduzido em sala de aula: construir coletivamente um saber a respeito de um tema focalizado, respeitando e compreendendo o ponto de vista do outro. Outro aspecto positivo do debate conduzido é o desenvolvimento

da argumentação e da negociação de posicionamentos diferenciados, o que os auxiliaria na reescritura do texto solicitado pela professora.

No início do debate atuei como mediadora contextualizando o tema, apresentando os grupos participantes e negociando as regras a serem seguidas. O papel do mediador é fundamental, pois é ele quem retoma a palavra, pede precisão na argumentação, solicita opiniões, adverte os participantes que se afastam do tema, impede que um participante monopolize a palavra, decide se deve haver réplicas e encerra o debate. Em turmas em que o debate conduzido é uma prática mais comum, os próprios alunos podem alternar-se na função de mediador.

Ao final da atividade proposta os alunos avaliaram suas participações e admitiram que quanto maior for o conhecimento a respeito do tema, melhor será o nível das argumentações formuladas.

Após a polêmica gerada pelos alunos que concordavam com a aprovação de uma lei que “proteja” a língua portuguesa contra os estrangeirismos com os que defendiam que os brasileiros devem ter contato com expressões em outras línguas, os alunos foram convidados a refletir para posicionarem-se contra ou a favor da incorporação nos dicionários brasileiros de vocábulos do mundo da tecnologia e da informática, praticamente todos em língua inglesa, como apresenta o texto *What língua is this? Micrês ganha espaço no vocabulário da ABL (Academia Brasileira de Letras)* – (Anexo 09).

Enquanto os alunos discutiam o texto, a professora e eu passávamos nos grupos, compostos por quatro alunos para auxiliar, caso necessário. É importante relatar que, embora fosse uma turma numerosa, não houve a necessidade de chamar a atenção de nenhum aluno. Percebemos que cada grupo procurava controlar o tom de voz, minimizar os ânimos de quem se exaltava e aproximar das discussões quem estava sem muita participação. Assim, a discussão coletiva transcorreu normalmente, sendo possível perceber que o tema estava menos complexo para os alunos.

Na aula em que fizemos a entrega dos textos produzidos, notei que cada aluno estava curioso por saber o que tínhamos escrito e a primeira coisa que faziam era dirigir o olhar para os comentários. Ao concluírem a leitura, começavam a ler o texto para entender o porquê das considerações. Alguns, sem terem entendido algumas sugestões, buscaram no colega uma ajuda. Foi interessante este momento porque não foi preciso dizer nada, eles

agiam motivados pela vontade de entenderem o que haviam deixado de fazer, o que não ficou muito claro, o que sugeríamos que fizessem.

Passada a euforia do contato com o texto já lido pela professora e pela pesquisadora, antes de os alunos começarem a primeira reescritura, conversamos a respeito de quem eles gostariam que lessem seus textos quando estes fossem dados como publicáveis, isto é, quando pudessem estar *cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o **outro***; (GERALDI, 2003b, p.100, grifo do autor) que não seria apenas o colega, a professora e a pesquisadora. Depois da surpresa, comentaram que esse outro poderia ser a Orientadora Educacional da Escola; outros queriam que fosse a mãe, os demais professores, o paquera, entre tantas sugestões. Então, propus que fizéssemos uma Coletânea com todos os textos reescritos da 8ª série 1. Os alunos acharam a idéia muito boa e logo surgiu a idéia da “Manhã de autógrafos da Coletânea” – uma manhã em que os pais seriam convidados para comparecerem à escola para o lançamento da Coletânea de textos. Também seria proporcionada aos demais alunos e professores da escola a participação no evento. Como sabia que após o desenvolvimento da pesquisa o tempo seria escasso para a programação de tão importante atividade, em função da escritura da presente Dissertação, revisão e defesa, propus aos alunos que o lançamento da Coletânea fosse realizado no mês que marcaria o meu regresso à escola como professora. Assim, o evento está registrado no Calendário Escolar para o final do mês de setembro do corrente ano.

Com esta motivação, os alunos foram convidados a realizar a primeira reescritura de seus textos. Convém explicitar que, embora a pesquisa tenha sido realizada com todos os alunos da turma, focalizaremos no presente trabalho a escritura e as reescrituras de cinco deles, em função de o total dos textos produzidos e reescritos chegarem ao número de cento e cinquenta e nove, o que inviabilizaria um trabalho cuidadoso de análise.

Embora tenha permanecido inserida no ambiente e na situação da pesquisa, envolvendo-me com o objeto de investigação, procurei manter um distanciamento crítico, necessário para analisar o processo como um todo. Registra-se, ainda, que a análise dos dados leva em consideração a natureza dialógica da linguagem e do próprio ambiente escolar, por isso não tem a intenção de quantificar os resultados ou realizar um levantamento meramente estatístico. O que pretendemos é evidenciar que é possível realizar um trabalho na aula de Língua Portuguesa, em que os processos interacionais

auxiliem o aluno na produção de escrituras mais conscientes, tendo como suporte a prática da reescritura.

O próximo capítulo evidenciará a análise das escrituras e reescrituras dos cinco sujeitos focais.

3 - ANÁLISE DOS DADOS

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.
(Mikhail Bakhtin – *Marxismo e filosofia da linguagem*)

3.1 - REESCRITURA: PROCESSO DIALÓGICO QUE CONDUZ ÀS TENTATIVAS DE APERFEIÇOAMENTO DO TEXTO

Este capítulo apresenta os resultados obtidos na pesquisa, através do trabalho realizado junto aos alunos de uma turma concluinte do Ensino Fundamental, da Escola de Educação Básica “Verônica Senem”, no município de Galvão, oeste catarinense.

A pesquisa contou com a colaboração da professora de Língua Portuguesa da turma, denominada no decorrer desta análise como “professora”. Com relação à referência aos sujeitos focais da pesquisa será realizada a partir das iniciais de seus nomes ou codinomes, evitando a identificação dos envolvidos no processo.

Como esboçamos na parte referente à metodologia, a 8ª série 1 do ano letivo de 2004 era uma turma composta por trinta e dois alunos, sendo que todos participaram das diferentes etapas da pesquisa. No entanto, cinco tiveram seus textos selecionados para a presente análise. São eles: NC, AG, AS, FC e MR. A escolha dos cinco sujeitos focais deu-se conforme os seguintes critérios: necessidade de um trabalho que conduzisse à reescritura, em função das fragilidades constatadas, motivação do aluno para o trabalho proposto, avanços percebidos no decorrer das reescrituras.

Como o texto encaminhado pela professora requeria dos alunos informações a serviço da opinião, estabelecendo um ponto de vista sobre um tema – a invasão das palavras em inglês no vocabulário do brasileiro – a análise buscará evidenciar entre outros, os aspectos discursivos utilizados pelos alunos-autores ao emitirem suas opiniões e ao lançarem seus argumentos. Tendo o discursivo como referencial das análises dos textos dos

cinco sujeitos focais da pesquisa, os alunos tiveram a oportunidade de (re)construir seus conhecimentos a partir de experiências interlocutivas reais. Assim, pode-se afirmar que o processo discursivo pelo qual cada texto foi submetido foi construído pelo aluno-autor, pelo colega co-autor, pela professora e pela pesquisadora.

Salientamos que a análise é de natureza qualitativa e tem por objeto focal não o produto, isto é, os textos aperfeiçoados, mas o processo dialógico que conduziu os alunos às tentativas de melhora dos mesmos. Assim, o trabalho interativo proposto evidenciou a oportunidade de desenvolver com os alunos uma experiência produtiva, que resultou não apenas em textos melhores, mas em alunos mais conscientes e comprometidos com o ato de escrever.

De modo a tornar mais claro o encaminhamento dado à produção dos textos que serão analisados, lembremos que a pesquisa teve início com a observação participante da pesquisadora nas aulas de Inglês e de Português da turma. Durante as aulas assistidas a professora promoveu a interdisciplinaridade, envolvendo a discussão de um mesmo tema em ambas as disciplinas, ministradas por ela. No entanto, o encaminhamento dado à produção textual foi “meio apressado”, ou seja, se faziam necessários, ainda, o estabelecimento do contato dos alunos com outros textos que tratassem da mesma temática, uma ampliação das discussões, visando à aproximação entre o que se discutia e a vivência de cada um. A partir dessa constatação, materializada no momento em que professora e pesquisadora leram os textos produzidos, surgiu a necessidade de dar um retorno aos alunos, mas, principalmente o compromisso em auxiliá-los a desenvolver uma escrita qualitativamente melhor.

Obviamente, ao pensarmos em um retorno aos alunos, precisávamos refletir no modo como faríamos a intervenção em seus textos. Sabíamos que a forma como fosse realizada a correção dos mesmos, poderia implicar alunos desmotivados ou até silenciados, o que em hipótese alguma era o objetivo. Também não queríamos realizar um trabalho de correção ao qual os alunos já estavam habituados: “receberiam a nota e se esta fosse abaixo do 7,0 teriam direito a recuperá-la”. Registra-se que a preocupação com a “recuperação da nota” não promove uma interferência efetivamente positiva no processo de escritura do aluno, considerando que passar a limpo o texto, de acordo com a correção realizada pela

professora, na maioria das vezes de forma resolutiva⁸ ou indicativa⁹, não possibilita uma reflexão, pois não considera a escritura como construção.

Havia, portanto a necessidade de, nas propostas de reescrituras, priorizarmos o aspecto discursivo das mesmas (aspectos pragmáticos e semânticos), ignorando nas primeiras versões os aspectos formais (aparentes na superfície textual, como a gramática e a estrutura). Com esse procedimento, os alunos seriam conduzidos a refletirem sobre o seu discurso para, posteriormente, preocuparem-se com o polimento da superfície textual. (CONCEIÇÃO, 2004). Ressaltei para a professora de que não se tratava de deixar a gramática de lado, pelo contrário, as noções gramaticais seriam desenvolvidas de acordo com as fragilidades surgidas no texto de cada aluno.

Na tentativa de implementar um trabalho diferenciado propus à professora que realizássemos em cada texto a correção textual-iterativa, proposta por Ruiz (2003) no livro *Como se corrige redação na escola*, retrato da pesquisa realizada em 1998, em sua tese de Doutorado. De acordo com a autora esse tipo de correção incentiva o trabalho de reescritura pelo aluno, reforçando positivamente a revisão realizada através de comentários, normalmente feitos na sequência do texto entregue ao professor.

Decidido como seriam feitas as correções, era preciso pensar na oportunidade de os alunos reescreverem seus textos, pois de nada adiantaria todo um trabalho de correção diferenciada se os alunos não pudessem refletir sobre o que escreveram, aventurar-se a dizer de outras formas o que não ficou claro, entre tantas possibilidades que o trabalho de reescritura proporciona a quem está em processo de construção do texto escrito.

Considerando que um texto está sempre em processo de construção, concordamos com Menegassi (2000, p.84) quando afirma que *a reescrita do texto sempre será diferente da versão original, uma vez que, a cada nova experiência em sua vida, o autor do texto acumula informações que o fazem crescer; conseqüentemente, alterará o seu texto em construção.*

⁸ A correção resolutiva corresponde a uma certa higienização do texto do aluno, considerando que o professor é quem substitui termos repetidos, acentua palavras, inverte a ordem dos períodos, reescreve partes. Enfim, o texto passa a refletir a opinião do professor. (cf. Serafini, 1985)

⁹ Na correção indicativa o professor marca junto à margem, sublinha ou circula as partes que estão pouco claras ou que contenham erros. (cf. Serafini, 1985)

Assim, foi possível perceber que, embora os alunos estivessem habituados a fazer somente cópias da primeira para a segunda versão do texto – rascunho e texto passados a limpo e, no máximo uma terceira versão, realizada para “recuperar a nota” – a proposta de reescritura foi aceita, o que contribuiu para que a percebessem como uma atividade de produção de sentidos e não apenas como um sinônimo de repetição de texto. Isso significa dizer que o trabalho realizado pretendeu acima de tudo

(...) dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhe contrapalavras que outros leitores deram aos mesmos textos. Não é por nenhuma opção ideológica prévia que é necessário dar a palavra a quem foi silenciado: é uma necessidade lingüística ouvi-la se se quiser compreender a atividade com textos como uma atividade de produção de sentidos. (GERALDI, 2003b, p.113)

Para analisar os textos e as reescrituras dos sujeitos focais e com o intuito de destacar o aspecto discursivo, considerando que: *um texto é o produto de uma atividade discursiva onde **alguém diz algo a alguém***. (GERALDI, 2003b, p.98, grifos do autor), optei pela realização de recortes, a partir de fragmentos dos textos na apresentação dos dados dos alunos NC, AG e AS. A análise das reescrituras dos alunos FC e MR, cujos textos são analisados na íntegra, constituem-se em uma exceção, exatamente porque recortes prejudicariam uma análise do ponto de vista discursivo. Ressalto que nos casos em que recortes foram realizados, houve a preocupação de se levar em consideração a coerência de cada fragmento. A versão final e completa de cada texto, dada a público após as reescrituras dos cinco alunos focais, encontra-se imediatamente ao final das análises. Embora os textos reescritos ainda apresentem algumas fragilidades, os ganhos qualitativos alcançados no processo de reescritura são visíveis, como se pode observar.

Convém registrar que, em função de ser uma turma bastante numerosa e da heterogeneidade comum em uma situação de produção de texto, as reescrituras foram sendo encaminhadas, de acordo com a necessidade e o desempenho de cada um. Assim, os relatos que descrevem os cinco sujeitos focais apresentam fases distintas ou realizadas em momentos diferentes. Passemos à análise propriamente dita.

3.2 - ALUNO-AUTOR 1: NC

A intenção da pesquisa não era, a princípio, analisar o “rascunho” do texto dos alunos, entregues em anexo ao texto passado a limpo – exigência da professora como comentamos no capítulo referente ao percurso metodológico da pesquisa. No entanto, um caso interessante de ser comentado é o que pude perceber na escritura do rascunho que já evidencia um “texto em progresso” do aluno NC. O que chamou a atenção foi o fato de o aluno ter realizado sozinho um “monitoramento” do seu texto, ou seja, afastou-se da posição de sujeito-autor e assumiu uma postura de leitor crítico da sua própria escritura, o que faz lembrar Bonini (2002) ao apresentar o *nível microvisual* relativo ao texto, em que o aluno procede à revisão *on-line* e a *revisão de rascunho*.

De acordo com Dahlet (1994), o aluno-autor NC realiza duas operações relativas à revisão do texto: a operação de retorno crítico ao texto e a operação de adequação definitiva. Na primeira, procura detectar e diagnosticar as possíveis fragilidades que possam prejudicar o entendimento por parte de quem faz a leitura do texto e, na segunda, realiza a tentativa de reduzir/eliminar as falhas constatadas para, então submeter sua escritura à leitura de outrem.

Transcrevo primeiramente o que o aluno havia escrito nos dois primeiros parágrafos do rascunho do seu texto, antes da leitura crítica que o levou a riscar palavras, substituindo-as por outras que melhor expressassem o seu dizer.

Aluno-autor 1: NC

Versão: 1ª

A língua estrangeira pode ajudar as pessoas do brasil, mas pode estrovar, na minha opinião.

A lingua inglesa pode ajudar as pessoas porque todas as coisas são escritas em inglêz e feitas fora do brasil.

Versão: 2ª

A língua inglesa pode ajudar as pessoas do Brasil, mas pode prejudicar, na minha opinião.

A lingua inglesa pode ajudar as pessoas porque várias coisas são escritas em inglês e feitas fora do brasil.

Como percebemos, o aluno-autor, ao substituir “língua estrangeira” por “língua inglesa”, talvez nem tenha feito por causa da grafia da palavra, já que é assim que normalmente se expressa. O que ocorreu foi, provavelmente, uma reflexão a respeito das discussões realizadas em sala de aula. Afinal, são muitas as línguas estrangeiras, mas o tema da escritura era a respeito da influência de expressões em “inglês” no vocabulário do brasileiro, daí a substituição. Com relação a expressão “estorvar”, registra-se que faz parte da linguagem coloquial, utilizada na região. No ato da criação do rascunho do texto, o aluno lançou todas as idéias; no entanto, na releitura, realizada antes de passar o texto a limpo para a professora, refletiu a respeito das imposições da língua escrita, retirando o que é específico da fala e empregando um termo correspondente: “prejudicar”. Aqui fica a dúvida: o aluno não usou a palavra “estorvar” porque essa grafia não faz parte do seu universo vocabular ou porque refletiu que “prejudicar” representava melhor o que queria dizer naquele momento? De qualquer forma, é válido destacar que a maioria dos alunos oscila entre a representação dos sons que produz em sua variedade lingüística falada e a convenção ortográfica ensinada na escola. (cf. CORRÊA, 2001). Assim, faz-se necessário um trabalho em que a noção de variação lingüística seja considerada. A partir do momento em que o aluno reconhece as variedades lingüísticas, inclusive a sua, é capaz de realizar um trabalho dialógico com o que chamamos de código institucionalizado, reconhecendo-o também, como uma das variedades existentes.

No segundo parágrafo, o aluno realiza a substituição de “... todas as coisas são feitas fora do brasil” para “...várias coisas são feitas fora do brasil”. A substituição realizada pelo aluno é muito importante, pois abandona o uso de uma noção totalizadora que compromete a força argumentativa do texto, expressa pelo “todas” e ameniza seu dizer com a utilização de “várias coisas”. Faltou exemplificar que “coisas” são essas, o que será alcançado com o auxílio de alguém mais experiente (cf. VYGOTSKY 1994 e 1996) nas atividades de reescritura.

Tendo lido todos os textos e conduzido todas as reescrituras dos alunos dessa turma, vale ressaltar que as generalizações e a utilização do termo “coisa” é uma característica muito evidente em seus textos.

O que me chamou atenção, a princípio, no rascunho de NC é que ele, como observamos acima, realiza mudanças no plano discursivo, aparentemente mais difíceis do que as que normalmente a escola aponta na correção de textos. Podemos notar que a grafia da palavra “brasil”, corrigida na releitura do primeiro parágrafo, passou despercebida no segundo e no texto passado a limpo, entregue à professora. Neste, as duas vezes em que ocorre o uso da palavra, aparece grafada com iniciais minúsculas. Com relação à acentuação da palavra “língua”, percebemos que o aluno-autor a acentua corretamente apenas no primeiro parágrafo do rascunho, omitindo o acento agudo no segundo parágrafo deste, bem como nos dois parágrafos do texto passado a limpo.

Assim, com relação aos dois primeiros parágrafos escritos pelo aluno NC, registramos no pós-texto¹⁰ o seguinte comentário:

NC, parabéns por ter realizado por conta própria uma revisão do seu rascunho. As substituições que você fez são muito importantes para que o leitor possa compreender melhor o seu texto! Que tal contribuir ainda mais com seu leitor, evidenciando o porquê de o uso de expressões em inglês no Brasil ser positivo, citando outros exemplos. Com relação aos pontos negativos, você apenas disse que “a língua inglesa pode prejudicar”, mas em que aspectos? Qualquer dúvida, pergunte.

Temíamos que a maneira como o encaminhamento foi dado pudesse não causar no aluno-autor o desejo de reescrever o texto, também, precisávamos evitar que nossa mensagem o silenciasse, considerando que se tratava de um aluno tímido. No entanto, fomos surpreendidas pelo aluno com um sorriso no rosto e a disposição em reescrever. O que percebemos, então, foi o seguinte: embora o aluno-autor estivesse motivado para a reescritura, isso não era o bastante. Era preciso que ele refletisse melhor, mobilizando e buscando conhecimentos na sua memória de longo termo, fase fundamental da operação de planificação, de acordo com Dahlet (1994). Essa fase foi considerada pelo aluno-autor muito complexa, em função de o tema do texto ser, ainda, pouco conhecido e refletido por ele. Assim, NC encontrou dificuldades na fase de organização desses conhecimentos,

¹⁰ Termo utilizado por Ruiz (2003) para referir-se ao comentário escrito pelo professor na sequência do texto do aluno.

passando a limpo o fragmento que descrevemos com algumas alterações: o uso da acentuação na palavra “língua”, por exemplo, que não havíamos destacado, considerando nossa intenção de trabalhar, primeiramente, os aspectos discursivos e um pequeno acréscimo no final do segundo parágrafo, como vemos a seguir.

Versão: 3ª

A língua inglesa pode ajudar as pessoas do Brasil, mas pode prejudicar, na minha opinião.

A língua inglesa pode ajudar as pessoas porque várias coisas são escritas em inglês e aí a língua inglesa nos ajuda.

Como vemos, o aluno-autor não conseguiu realizar o que foi solicitado. Ou ele não entendeu o que era para ser feito ou não soube como fazê-lo. Foi o momento em que senti a necessidade de conversar face a face com NC, tirando suas dúvidas e auxiliando no que fosse preciso. Tinha consciência de que a relação de confiança e reciprocidade entre professor e aluno seria fundamental para o sucesso da escritura. Dessa forma, reli com ele os dois parágrafos e o comentário que a professora e eu havíamos escrito no pós-texto. Na tentativa de “descobrir” o que fazer, o aluno observou que iniciou ambos os parágrafos da mesma forma: “A língua inglesa...”. Comentei que o fato de ele ter percebido isso já demonstrava que estava havendo uma reflexão sobre o que havia escrito. Relembrei o que tínhamos discutido com a leitura do texto da autora Dad Squarisi e dos textos complementares, mostrei e comentei a respeito do cartaz que haviam produzido com os rótulos e embalagens de produtos produzidos no Brasil, mas com palavras em inglês. Dessa forma, o aluno-autor propôs-se a realizar a quarta reescritura deste fragmento em destaque.

Versão: 4ª

A língua inglesa pode ajudar as pessoas do Brasil, mas pode prejudicar, na minha opinião, pois ela está bem avançada, por exemplo, televisores fabricados no Brasil tem palavras escritas em inglês, com aparelhos de som acontese a mesma coisa.

Pontos positivos que a língua do Tio Sam nos tras, é que nós aprendemos a falar inglês, assim podemos nos comunicar com pessoas de outros países facilmente, outro ponto positivo é que as coisas feitas no Brasil tem a marca e o manual totalmente escritos em inglês e assim podemos entender, etc.

Quando recebemos o texto de volta, percebi que a professora ficou tensa, como se pensasse: “Quanto mais escreve, mais dificuldade apresenta!” Senti que esse era o momento para convencê-la da importância de um trabalho de reescritura, pois o que as reescrituras de NC evidenciavam para mim eram indicativos de que ele precisava ampliar o seu conhecimento a respeito do tema da produção. Possivelmente o aluno não encontrava “o que dizer” nem desenvolvia “estratégias de dizer”, de acordo com Geraldi (2003b) em função de ainda faltar informações a respeito do tema, o que o impedia de organizar suas idéias. Sugeri que escrevêssemos uma mensagem no pós-texto e que pedíssemos, na próxima aula, que os alunos sentassem em duplas para colaborar na escritura um do outro. Ressalto que, embora esteja comentando a trajetória da reescritura de NC, o trabalho estava sendo conduzido da mesma forma com os demais 31 (trinta e um) alunos da 8ª série. O comentário escrito, destinado ao aluno NC foi o seguinte:

NC, percebemos que você conseguiu ampliar o seu dizer. Ficamos felizes com seu esforço. Procure, nesta nova fase da reescritura, discutir com um colega a respeito dos seguintes aspectos:

- 1) O que você quer dizer com “a língua inglesa está bem avançada”?*
- 2) Com quem nós aprendemos a falar inglês? Todos os brasileiros aprendem a língua do Tio Sam?*
- 3) Todos os brasileiros sabem falar inglês, a ponto de comunicarem-se facilmente com pessoas de outros países?*
- 4) Será mesmo que todas as coisas feitas no Brasil têm a marca e o manual totalmente escritos em inglês? Se isso ocorre, todas as pessoas podem entender? Para você, isso é um ponto positivo da influência do inglês na vida dos brasileiros? Pense nisso.*

Na aula em que fizemos a entrega das reescrituras, solicitamos que formassem duplas para a socialização das leituras e para que os colegas pudessem opinar um no texto do outro. Enquanto a professora auxiliava algumas duplas, procurei discretamente perceber como se comportavam as duplas formadas pelos sujeitos focais da pesquisa. Na tentativa de não intimidá-los, mantive uma certa distância, mas o suficiente para ouvir e anotar o que o colega de NC disse a ele.

Comentário verbal do colega a NC:

NC, parece que você não pensa! Onde já se viu dizê que é ponto positivo que as coisa são escrita em inglês? Olha bem, meu pai não sabe nem escrevê o nome dele, como vai lê em inglês? A nossa sorte é que tem inglês na escola, mas e os mais velho?

Embora pareça que o tom usado pelo colega ao comentar o texto de NC seja de indelicadeza, o diálogo entre ambos fluiu normalmente. Havia entre eles uma certa intimidade, em função dos vínculos de amizade. O colega fez outros comentários ao texto de NC, mas não foi possível ouvir, em função de minha ajuda ter sido solicitada por uma outra dupla. Registro que NC também interviu no texto do colega. Entre outros comentários, percebi que questionou a respeito do excesso de repetição das palavras “língua inglesa” e sobre a forma como o colega concluiu seu texto.

Como vemos, nas atividades de interlocução entre os pares, notamos o esforço empreendido na busca da compreensão responsiva ativa de que fala Bakhtin (2000, p.298), alternando suas perspectivas de leitura e de compreensão.

A respeito dos modos de participação dos interlocutores no texto do outro, Garcez afirma que:

O comentarista tenta colocar-se no lugar do produtor para compreender suas intenções e propósitos, e o produtor do texto procura relê-lo, colocando-se numa outra posição, a de interlocutor do seu próprio discurso (...) E é nesse exercício que ambos aprofundam seu conhecimento sobre o funcionamento do texto e sobre os aspectos que devem levar em consideração no processo enunciativo ou interpretativo. (GARCEZ, 1998, p.113)

A intervenção de um colega no texto do outro pode, na maioria das vezes, contribuir para que o aluno-autor compreenda aspectos que não assimilou nos comentários feitos pelo professor. É um estímulo à escrita, considerando que entre os pares pode haver mais intimidade e interação que na relação aluno-professor. Sabemos que a heterogeneidade se faz presente em uma turma de alunos e que os próprios colegas podem contribuir para o desenvolvimento do outro, através da mediação. (cf. VYGOTSKY, 1994 e 1996) A revisão de um texto com a colaboração de um colega permite ao aluno-autor explicar ao outro e para si mesmo aquilo que pretende expressar. Também serve como um

“termômetro” para verificar o que os alunos “olham” primeiro em um texto: boa caligrafia, margens, correção gramatical ou os aspectos discursivos. Normalmente, eles reproduzem em suas observações o que estão acostumados a terem corrigido em seus textos. A seguir, temos o comentário escrito pelo colega de NC :

Comentário escrito do colega a NC:

Não esqueça que quando a palavra tem fala de uma coisa só é sem acento, mas quando fala de duas ou mais, tem acento. Procure melhorar a letra e cuidar no final das linhas. A palavra acontesse está escrita errada. Lembra o que eu falei sobre ser bom ou ruim ter as coisa escrita em inglês? Pense bem.

O que chamou a atenção nos comentários feitos pelo colega a NC foi que ele, oralmente privilegiou o aspecto discursivo, questionando o fato de NC ter afirmado que a publicação de manuais escritos em inglês se constitui em um ponto positivo para os brasileiros. No entanto, quando precisou registrar, por escrito, um comentário, privilegiou o aspecto gramatical, a letra bonita, a disposição do texto nas linhas, deixando por último uma breve referência a respeito do que comentou verbalmente no início da correção.

É oportuno destacar que, possivelmente o colega, acostumado a ter suas fragilidades gramaticais e de estrutura corrigidas pelo professor *in loco*, tenha percebido que não havia indicação alguma a respeito disso no comentário escrito pela pesquisadora e pela professora (por opção de privilegiar, primeiramente, os aspectos discursivos). Assim, priorizou em seu comentário escrito aspectos formais visíveis na superfície do texto.

Ainda sobre o comentário escrito do colega ao texto de NC, chamo a atenção para a seguinte parte: *Não esqueça que quando a palavra tem fala de uma coisa só é sem acento, mas quando fala de duas ou mais, tem acento.* É possível percebermos que o aluno reproduz em seu discurso o discurso da professora de Língua Portuguesa. Ele explica ao colega a diferença entre o verbo “ter” na terceira pessoa do singular, grafado sem acento e a sua forma na 3ª pessoa do plural, grafado com acento circunflexo. Como veremos na versão 5ª do texto de NC, a noção foi incorporada, o que comprova a afirmação de Ruiz (2003, p.234): *De nada adianta o emprego de uma rica nomenclatura, por parte do professor, se ela não fizer sentido para o aluno, se não levá-lo a repensar sua escrita.*

Versão: 5^a

A língua inglesa pode ajudar as pessoas do Brasil, mas pode prejudicar, na minha opinião, pois ela está bem avançada, por exemplo, televisores fabricados no Brasil têm a marca escrita em inglês; com aparelhos de som ocorre a mesma coisa.

Entre os pontos positivos que a língua do Tio Sam nos tras é que nós aprendemos inglês na escola. Assim, podemos nos comunicar com pessoas de outros países com mais facilidade, porque não é só no brasil que o inglês é falado, etc.

Notamos que NC reescreve o primeiro parágrafo exatamente como estava na versão anterior, com duas exceções: acentuou a palavra “têm”, escrita no plural e preocupou-se com a grafia correta da palavra “acontesse”, grafada com “ss”, ambas comentadas pelo colega. Notemos que NC não conseguiu identificar a natureza do problema em “acontesse” e, como não questionou nem foi ao dicionário (ou se foi, não conseguiu encontrar), buscou de uma forma muito criativa realizar uma substituição satisfatória, encontrada na palavra “ocorre”.

Com relação ao segundo parágrafo, NC procura evidenciar a importância do ensino da língua inglesa na escola, bem como da possibilidade do contato com pessoas de outros países que falem a língua em questão. Provavelmente acredita que as duas aulas semanais da disciplina poderão ajudar na comunicação com pessoas de outros países. Notamos que transfere a idéia dos manuais escritos em inglês para outro parágrafo, ressignificando o seu dizer. Dessa forma, compreendemos que o aluno-autor poderia realizar mais uma reescritura e foi isso que propusemos a ele. Destacamos, também, nesse comentário, alguns aspectos de ordem formal.

NC, seu texto está bem melhor. Que tal se você não fosse tão direto à questão no primeiro parágrafo? Achamos que o leitor se situaria melhor se você comentasse um pouco a respeito da invasão de termos em língua inglesa no vocabulário brasileiro.

Observe, também:

- 1) a grafia do nome do nosso país: você tornou a escrever com inicial minúscula;*
- 2) a palavra “tras” tem origem no verbo “trazer”, escrito com “z”;*

3) *não há necessidade de usar o “etc” no final do segundo parágrafo. Veja que ele não complementa a idéia;*

4) *a letra pode ser melhorada. Letra legível ajuda o leitor na compreensão do texto.*

Temos certeza de que você conseguirá fazer as alterações, pois você tem se mostrado um aluno muito dedicado. Na dúvida, procure-nos.

Antes de passarmos à “versão final” do texto produzido pelo aluno NC, convém enfatizarmos alguns aspectos com relação à sua escritura. Primeiro: todo o texto do aluno passou pelo processo de reescritura. No entanto, optamos pelos fragmentos descritos acima para centrarmos nossa análise no presente trabalho e por considerarmos que são os mais significativos para ilustrar a intenção da pesquisa. Segundo: as reescrituras de todos os alunos foram encaminhadas em sala de aula, sendo que foi encarada como normal para os alunos as sugestões de uma nova versão. Embora a leitura do relato possa dar a impressão de que a atividade tenha sido cansativa para o aluno, em contexto de sala de aula não foi o que percebemos. Pelo contrário, havia uma busca excessiva de respostas às tantas dúvidas que não seriam verbalizadas sem o encaminhamento de uma proposta de trabalho diferenciado, como o aqui descrito.

Versão final:

A língua inglesa

O Brasil está sofrendo uma invasão de palavras em inglês no seu vocabulário, o que está causando muitas discussões entre os que concordam e os que condenam essa invasão.

A língua inglesa pode ajudar as pessoas do Brasil, mas pode prejudicar, na minha opinião, pois ela está bem avançada. Por exemplo, televisores fabricados no Brasil têm a marca escrita em inglês, com aparelhos de som ocorre a mesma coisa.

Entre os pontos positivos que a língua do Tio Sam nos traz, destaco o ensino do inglês na escola. Assim, podemos nos comunicar com pessoas de outros países com mais facilidade, porque não é só no Brasil que o inglês tem sido uma língua bastante falada.

Entre os pontos negativos que a língua inglesa nos traz é que alguns produtos fabricados no Brasil têm o manual e a marca totalmente escritos em inglês, o que faz com

que só algumas pessoas consigam ler o manual. Exemplo: se uma pessoa compra um aparelho de som e não sabe ler e identificar palavras escritas em inglês, não saberá instalar o aparelho.

Quando algumas pessoas que nunca tiveram contato com o inglês e até mesmo nós, vamos em lojas, não conseguimos, às vezes, saber o que está escrito em algumas delas. É o caso de quando uma loja promove uma “sale”, que significa liquidação.

Eu acho que a invasão do inglês em nosso país não ajuda porque muitos brasileiros são analfabetos na própria língua. Mesmo assim, o inglês está tomando conta do Brasil e nós temos que mudar isso, senão a nossa cultura se perderá.

3.3 - ALUNO-AUTOR 2: AG

Passemos à análise de um fragmento de texto, mais precisamente, o primeiro parágrafo do texto do sujeito focal AG. Torno a salientar que o texto como um todo foi objeto de reescrituras, mas a opção por registrar apenas as fases de reescritura do primeiro parágrafo ocorreu em função de ser esta a parte em que o aluno mais precisou de intervenções relativas aos aspectos discursivos. A escolha deste sujeito focal deu-se, entre outros motivos, pelo fato de este aluno ter um histórico de reprovações e tentativas de evasão escolar. Trata-se de um aluno que reside no interior do município, extremamente tímido, sem muitas amizades e com baixa auto-estima. Tive o primeiro e o último contato com AG como professora, há seis anos, quando ele estava na 5ª série. Confesso o interesse em acompanhar seu desenvolvimento, principalmente pelo fato de poder ajudá-lo em sua escritura.

Versão: 1ª (primeiro parágrafo)

Eu não concordo com ela porque nem tudo o que vem de fora é bom. Eu também concordo com esse avansso da língua inglesa no Brasil porque daí nos sabemos o que esta escrito nas mercadorias e o que eles querem do Brasil, mas por outro lado eu não concordo com esse avansso porque alem da língua portuguesa não ser nossa língua oficial, que seria a língua indígena eles querem tirar o nos Português.

Como nos textos analisados anteriormente, poderíamos enumerar as fragilidades perceptíveis quanto à coerência de idéias, aos elementos coesivos, à pontuação, à ortografia, à acentuação, mas desde o início do processo, nossa intenção não é destacar

negativamente a ausência dos referidos aspectos. Ao contrário, evidenciar o quanto o aluno-autor pode, a partir de suas reescrituras, operar sobre o material lingüístico, refletindo, levantando hipóteses e questionamentos por intermédio do processo de interlocução/interação, no qual professor e aluno se instituem como co-autores do texto que está sendo analisado, como afirmam Azevedo e Tardelli. (1997, p.45)

Se nos propusermos a ler o texto de AG do lugar de quem ocupa o papel instituído de corretor, afirmaremos ser um texto potencialmente incoerente. No entanto, o que AG precisa é de um acompanhamento individualizado que o oriente na compreensão daquilo que lê e escreve, na elaboração do pensamento, na argumentação e coerência de idéias. Além de, no início do texto, emitir uma opinião direta sem situar o interlocutor quanto ao que não concordava e a quem se referia, notamos que não houve a compreensão adequada do pensamento da autora do texto *Não compliquem o nosso idioma*. Na seqüência, o aluno-autor se contradiz, contradizendo, também, o pensamento da autora Dad Squarisi: “Eu também concordo com esse avanço da língua inglesa no Brasil...”. Depois, afirma ser bom o avanço da língua inglesa, apresentando um argumento que não faz sentido: “daí nos sabemos o que esta escrito nas mercadorias...”. Ao afirmar que saberemos “o que eles querem do Brasil”, não explica quem são eles. Quando torna a explicar o porquê de concordar com o avanço da língua inglesa em nosso país, demonstra não ter conhecimento de ser a língua portuguesa a nossa língua oficial, defendendo a língua indígena e tornando a falar que “eles” querem tirar o nosso Português: “alem da língua portuguesa não ser nossa língua oficial, que seria a língua indígena eles querem tirar o nos Português.” Notamos que na ânsia de concluir a frase, esquece parte da palavra “nosso”; omite, também, o acento agudo nas palavras “além” e “está”, deixando de conferir no dicionário a grafia da palavra “avanço” e registrando a expressão “o que” como se fosse uma única palavra.

Novamente nos colocamos na difícil situação de decidirmos o que trabalhar primeiro. Notei que precisávamos intervir, *problematizando a escritura* (Dahlet, 1994), questionando ou até deslocando as representações da escrita assumidas por AG. Assim, seria necessária uma revisão/reescritura do texto com o aluno-autor para a superação das fragilidades apresentadas. Nesse caso, como diz Dahlet, são encontrados dois obstáculos essenciais no aprendiz: *uma dificuldade cognitiva, a da auto-avaliação e uma dificuldade*

metodológica, a de considerar toda alteração, seja global ou local, dentro de um projeto de melhoria do texto como um todo. (1994, p.90)

Decidimos, então, que não faríamos comentários escritos nas primeiras reescrituras e que, enquanto a professora atendesse os demais alunos, eu realizaria um trabalho mais individualizado com AG. No entanto, minha postura de sentar junto a ele para realizar os comentários orais não marcou como uma postura diferenciada diante dos demais, considerando que sentar ao lado dos alunos para ajudá-los era uma atitude comum no encaminhamento das reescrituras. Pelo contrário, o caráter essencialmente dialógico da linguagem, de acordo com Bakhtin, permitiu ao aluno refletir a respeito da instituição de um sentido para o seu discurso a partir da dinâmica da interação verbal.

Primeiramente, destaquei que havia muitas idéias boas em seu texto e que elas apenas precisavam ser mais bem desenvolvidas. Isso seria possível a partir de uma reflexão a respeito do texto de Dad Squarisi e de sua própria escritura.

Relemos o texto “*Não compliquem o nosso idioma*” e discutimos a respeito do ponto de vista da autora. Questionei a respeito do seu posicionamento diante da invasão de palavras em inglês no vocabulário do brasileiro, citando novos exemplos. Relembramos as discussões realizadas por ocasião da confecção do cartaz contendo os rótulos e/ou embalagens, tudo de uma maneira com que o aluno sentisse confiança em mim. Então, pedi a AG que relesse o início de seu parágrafo introdutório e comentasse se percebia algo que precisaria ser mais esclarecido. Segundo ele, quando escreveu a palavra “ela” estava se referindo à autora do texto *Não compliquem o nosso idioma* e que agora tinha entendido que “não é ela quem diz que tudo o que vem de fora é bom”. A partir de suas constatações comentei a respeito da importância de o escritor fornecer as informações necessárias e corretas ao leitor, considerando que este pode não ter tido contato com o texto que deu origem à produção que tem em mãos. Após os comentários, o aluno-autor foi motivado a revisar o que conseguia em seu primeiro parágrafo.

Versão: 2ª (parte do primeiro parágrafo)

Dad Squarisi, autora do texto: Não compliquem o nosso idioma afirma que o brasileiro tem complexo de vira-lata e que tudo o que vem de fora é melhor.

Reli sua reescritura e percebi que o uso do conectivo “e”, utilizado pelo aluno deu uma conotação diferente da que ele havia evidenciado oralmente. Perguntei a ele se a autora afirmou que “tudo o que vem de fora é melhor”. AG disse que não. Então, propus que pensasse em uma maneira de evidenciar isso. Deixei-o pensando em uma alternativa. Ao concluir a leitura, acrescentou as palavras “pensa que”, como vemos na seqüência.

Versão: 3ª (parte do primeiro parágrafo)

Dad Squarisi, autora do texto: Não compliquem o nosso idioma afirma que o brasileiro tem complexo de vira-lata e pensa que tudo oque vem de fora é melhor.

Mesmo sabendo que havia alterações na superfície textual a serem feitas nessa parte, como usar aspas para destacar o título do texto citado, o uso da vírgula e a grafia do “oque”, tão comum entre os alunos, o fato de o aluno ter refletido e utilizado a expressão “pensa que” evidenciou que estava, finalmente, entendendo o posicionamento de Dad Squarisi: “...o brasileiro (...) pensa que tudo oque vem de fora é melhor”.

Comentei com o aluno-autor os demais aspectos descritos no presente trabalho, após o registro da primeira versão do parágrafo todo. (cf. pp. 94 e 95) Tive receio de criar confusão em sua cabeça, mas era necessário que ele pudesse refletir sobre o que havia escrito. Após a leitura e os questionamentos, senti que era hora de o aluno reescrever sozinho, contando com meu auxílio, desde que solicitasse. Assim, reescreveu o parágrafo de maneira muito diferente, evidenciando que em sua primeira versão não havia apenas encontrado dificuldade em entender o texto-base: *Não compliquem o nosso idioma*, mas também a proposta de produção da professora. Solicitou-me apenas se podia “pegar as idéias e fazer mais parágrafos” e se podia “terminar o texto de jeito diferente daquele primeiro”, ou seja, da primeira versão entregue à professora. Após a resposta afirmativa, lançou-se ao trabalho de reescritura, como quem vai à procura de um tesouro perdido.

Versão: 2ª (do primeiro parágrafo ao novo texto)

Dad Squarisi, autora do texto Não compliquem o nosso idioma afirma que o brasileiro tem complexo de vira-lata e pensa que tudo oque vem de fora é melhor.

Eu concordo com a autora Dad Squarisi quando ela fala da invasão da língua inglesa. Essa invasão causa muito transtorno na vida das pessoas, lendo nos objetos importados é tudo escrito em inglês. Mas o inglês não tem só características ruins, mas sim características boas, como suas tecnologias e seu tipo de vida.

Essa língua não deveria se colocar no Brasil porque já temos vários tipos de língua: a oficial que é o português, a língua indígena, que já está desaparecendo, o italiano e o alemão.

Apesar disso eu concordo com a aprendizagem da língua inglesa no Brasil porque nós saberemos o que está escrito nas mercadorias e para saber o que querem do nosso país.

Ao ler a reescritura do aluno-autor AG, compreendi o que Fontana (1996) quis transmitir quando se refere ao desafio imposto a qualquer trabalho educativo, ou seja, o quanto é necessário que o professor aprenda

... a esperar o movimento do outro, o seu tempo de elaboração, e a respeitar as elaborações desse outro... Resistir à tentação de impor o caminho que pareça melhor, não só aos nossos próprios objetivos, mas também para o(s) outro(s). E, nesse jogo, a busca do equilíbrio entre evitar a imposição de autoritarismos, sem resvalar para uma postura de falsa neutralidade diante das contradições observadas. (FONTANA, 1996, p.38)

Isso significa dizer que em uma correção tradicional de texto, AG não teria tido a possibilidade de refletir, articular as idéias, atribuindo-lhes sentido. O fato de o aluno-autor fazer questão de que sua reescritura fosse lida, demonstrou que ao ampliar seu desempenho lingüístico, passou a gostar da idéia de ser lido por outrem. Sabemos o quanto é difícil em sala de aula resgatar sujeitos que já construíram sentidos negativos sobre si mesmos e suas práticas.

A professora e eu decidimos que poderíamos encaminhar ao aluno um comentário escrito no pós-texto para leitura e discussão com um colega.

Parabéns, AG! O seu texto melhorou em todos os aspectos. Isso é prova do quanto você é capaz! Esperamos que continue com o propósito de ampliar o seu dizer, aperfeiçoando-o um pouco mais. Podemos contar com sua disponibilidade?

Agora é o momento de você trocar idéias com algum(a) colega. Releiam essa versão e busquem alternativas para os seguintes pontos:

- 1) No primeiro parágrafo, seria bom destacar o título do texto com o recurso das aspas. Observe, também, a grafia de “oque”. Será assim mesmo que se escreve?*

- 2) *Com relação ao segundo parágrafo, perceba que você afirma que os objetos importados têm escritas em inglês. Isso é normal, principalmente se o produto for importado dos Estados Unidos ou da Inglaterra. A questão é “nós só percebemos palavras em inglês em embalagens de produtos importados?” Ainda nesse parágrafo, o uso do “mas” parece não agregar o que você quer dizer. Será que “no entanto” não ficaria melhor? E quanto ao uso do “mas sim” em “Mas o inglês não tem só características ruins, mas sim características boas”. Se for idéia de adição que você quer dar, não ficaria melhor “mas também”? No final do parágrafo você afirma serem características boas do inglês as “suas tecnologias e seu tipo de vida”. Isso pode ser característica de uma língua?*
- 3) *No terceiro e no quarto parágrafos você se contradiz: “Essa língua não deveria se colocar no Brasil...” (3º parágrafo) e “... eu concordo com a aprendizagem da língua inglesa no Brasil...” (quarto parágrafo).*
- 4) *Você conclui o texto, afirmando “... e para saber o que querem do nosso país” A quem você se refere?*
- 5) *Lembre-se de dar um título para seu texto.*

Bom trabalho! Peçam ajuda se precisarem!

O fato que mais chamou minha atenção foi que o aluno-autor AG negou-se a sentar com um colega para socializar seu texto. A princípio, fiquei sem ação, mas antes de tomar qualquer atitude, ouvi suas explicações. Resumindo, afirmou não se sentir à vontade com nenhum dos colegas que ainda estava desacompanhado (muitas duplas já estavam trabalhando nas reescrituras). Perguntei a ele com quem ele preferia sentar-se e ele respondeu que preferia ficar só. Naquele momento AG sentia confiança apenas na professora e na pesquisadora e isso precisava ser respeitado, dado o conhecimento que tínhamos de sua vida escolar. Como a atitude do aluno não estava prevista, aliás, muito do que ocorre em sala de aula foge das previsões, decidimos que estava tudo bem, mas afirmei que sempre é importante compartilhar com outras pessoas, além da professora, o que escrevemos, comentando que em trabalhos futuros é necessário que se integre ao grupo.

Notei que fez de mim e da professora as suas colegas, solicitando nossas leituras a cada parte que reescrevia como quem buscava auto-afirmação. Nesse movimento de ir-e-vir, a versão final de seu texto ficou assim constituída:

Versão reescrita com a colaboração da professora e da pesquisadora

O inglês tomando conta do Brasil

A autora do texto “Não compliquem o nosso idioma” afirma que o brasileiro tem complexo de vira-lata, pensa que tudo o que vem de fora é melhor.

Eu concordo com a autora quando ela fala da invasão de palavras em língua inglesa. Essa invasão causa muito transtorno na vida das pessoas, pois muitos produtos têm suas embalagens escritas em inglês. Tem também muito nome de loja e frase em camiseta com palavras nessa língua. Como se todo brasileiro entendesse tudo de inglês.

No entanto, aprender o inglês não tem só pontos negativos, a tecnologia e a música dos Estados Unidos são de boa qualidade.

De acordo com o meu entendimento, essa língua não deveria ter tanta fama no Brasil porque já temos vários tipos de língua: a oficial que é o português, a língua indígena, que já está desaparecendo, o italiano e o alemão da maioria dos colonizadores. Essas línguas já fazem parte da nossa história e tem que ser respeitadas.

Apesar disso, eu concordo com a aprendizagem da língua inglesa no Brasil porque assim os brasileiros poderão saber o que significa alguma frase em inglês e lutar contra o domínio americano.

Considero o avanço alcançado na escritura do sujeito-autor AG considerável, o que comprova mais uma vez a importância de um redimensionamento na prática do professor. Nessa perspectiva, *o professor não só sustenta o percurso do estudante, mas o impulsiona, movimenta-o, encoraja-o para um avanço mais significativo.* (Garcez, 1998, p.136)

Realizar um trabalho nessa perspectiva é atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, como vimos em Vygotsky (1994), pois é aí que a interferência de outros indivíduos promove uma transformação maior.

3.4 - ALUNA-AUTORA 3: AS

O terceiro sujeito focal da pesquisa é a aluna-autora AS. Utilizaremos para análise o primeiro e o último parágrafos de sua escritura, considerando que os demais apresentaram menor número de fragilidades para serem analisadas. Comento após a versão final do texto apresentado pela aluna um aspecto que considero de grande importância no que diz respeito à autoria, encontrado no terceiro parágrafo. Dessa forma, centraremos nossa atenção, a princípio, aos comentários e às reescrituras referentes ao primeiro e ao último parágrafos de seu texto.

Aluna-autora 3: AS

Versão: 1ª (primeiro parágrafo)

A língua portuguesa é a nossa língua. Com a língua portuguesa nós nos entendemos, aprendemos e obtemos informações no dia-a-dia. Com ela temos muitos benefícios, mas quando há invasão aí não dá, pois nós não temos mais linguagem própria, pois precisamos de outra para entendermos o que nos cerca. (Estados Unidos)

Comentário ao primeiro parágrafo do texto

AS, como já comentamos em sala de aula, não registramos uma nota na primeira versão do seu texto. É a possibilidade de você poder melhorá-lo antes de entregar a versão definitiva. Você terá a oportunidade de tirar todas as suas dúvidas. Que tal?

A seguir, temos algumas sugestões para auxiliar o seu trabalho.

1) No primeiro parágrafo, quando você se refere à invasão, precisa dizer a que tipo de invasão você está se referindo, de que linguagem você está falando.

Refleta: Por que você escreveu “Estados Unidos” entre parênteses?

Versão: 2ª (primeiro parágrafo)

A língua portuguesa é a nossa língua. Com a língua portuguesa nós nos entendemos, aprendemos e obtemos informações no dia-a-dia. Com ela temos muitos benefícios, mas quando há invasão de outra língua aí não dá, pois nós deixamos de ter linguagem própria, pois precisamos de outra para entendermos o que nos cerca.

Como vemos, a aluna-autora evidenciou o tipo de invasão a que se referia, a da língua: “mas quando há invasão de outra língua...” No entanto, ao lermos sua reescritura

percebi a vagueza do comentário feito por mim e pela professora ao questionarmos o porquê de ter escrito Estados Unidos entre parênteses. Pensávamos que ela refletiria a respeito da pergunta e escrevesse algo referente à língua falada nos Estados Unidos – que era o tema da escritura. A aluna-autora, não entendendo nossa intenção, julgou que havíamos feito a pergunta porque aquela referência aos Estados Unidos era desnecessária. Eliminou-a, portanto.

De fato, não há garantias de que os comentários feitos sejam entendidos pelos alunos. Temos de considerar e admitir, ainda, que também temos dificuldades para nos fazer entender. Ruiz (2003) colabora com a discussão ao afirmar que:

Nada pode nos dar uma certeza quanto à perfeita determinação da linguagem (e/ou metalinguagem) utilizada pelo professor nas correções que vier a fazer. Simplesmente porque é próprio da linguagem seu caráter de indeterminação. A dialogia que se instaura em todo e qualquer processo interventivo do professor, seja ele escrito ou não, inclusive no processo de aquisição da escrita pelo aluno, é a mesma que se dá nas interlocuções do cotidiano dos falantes da língua. E, no entanto, nada nem ninguém podem nos garantir que essa interlocução específica se realize sob a aura da certeza de uma interpretação coerente por qualquer uma das partes. (...) Assim como acontece nas conversações que falantes entretêm no dia-a-dia, seja oralmente, seja por escrito, também na conversa que o professor realizar com o aluno acerca de seu texto, seja falando, seja escrevendo, sempre sobrar espaço para dúvidas, mal-entendidos, todos típicos da própria interação verbal humana. (RUIZ, 2003, pp. 233-234)

Na prática, realizar um trabalho de correção que encaminhe para a(s) reescritura(s) requer do professor muito mais dedicação e tempo do que o utilizado nas correções tradicionais, pois não basta apenas sublinhar, riscar ou circular palavras e períodos que contenham “problemas”. É preciso escrever para o aluno e essa escrita deve conduzi-lo a uma reflexão sobre o que escreveu ou o que gostaria de ter dito. Interpreto o risco de o professor não ser entendido em algum comentário, como mais um desafio a ser superado e não como algo que possa limitar sua atuação.

Comentário à reescritura do primeiro parágrafo

AS, seu parágrafo está muito mais claro para o seu interlocutor. Agora ele já sabe que você vai escrever sua opinião a respeito da invasão de uma língua, mas para que ele compreenda ainda mais, é preciso que você diga de que língua você está falando, especificamente. Lembre-se do tema da produção de texto. É importante manter a unidade temática. Bom trabalho!

Versão: 3ª (primeiro parágrafo)

A língua portuguesa é a nossa língua. Com a língua portuguesa nós nos entendemos, aprendemos e obtemos informações no dia-a-dia. Com ela temos muitos benefícios, mas quando há invasão de outra língua, como o que está acontecendo com o inglês aqui no Brasil, aí não dá, pois nós deixamos de ter linguagem própria, pois precisamos de outra para entendermos o que nos cerca.

Comentário à reescritura da aluna

Parabéns! Seu parágrafo está muito bom!

*Sugerimos que você dê uma olhada com atenção nas duas vezes em que você usa a palavra “pois”: “**pois** nós deixamos de ter linguagem própria, **pois** precisamos...”. Você também pode consultar o dicionário para conferir a grafia da palavra “precisamos”.*

Tire suas dúvidas se encontrar dificuldades.

Versão final (primeiro parágrafo)

A língua portuguesa é a nossa língua. Com a língua portuguesa nós nos entendemos, aprendemos e obtemos informações no dia-a-dia. Com ela temos muitos benefícios, mas quando há invasão de outra língua, como o que está acontecendo com o inglês aqui no Brasil, aí não dá. Nós deixamos de ter linguagem própria e precisamos saber a língua de outra nação para entendermos o que nos cerca no dia-a-dia.

Passemos aos comentários e às reescrituras do último parágrafo do texto de AS.

1ª versão (último parágrafo)

O povo brasileiro precisa amar e defender a sua língua, lembrando daqueles que nunca tiveram asseço ao inglês. E percebendo o que os Estados Unidos fazem com os países pobres.

Comentário ao último parágrafo do texto da aluna

AS, estamos felizes com sua disposição em reescrever seu texto. Quanto ao último parágrafo, você poderia explicitar “o que os Estados Unidos fazem com os países pobres”. Utilize seu dicionário para conferir a grafia da palavra “asseço”. Não há necessidade do ponto final depois da palavra “inglês”. Note que você continua a desenvolver seu pensamento, na sequência.

Bom trabalho!

Versão final (último parágrafo)

O povo brasileiro precisa amar e defender a sua língua, lembrando daqueles que nunca tiveram acesso ao inglês e percebendo o quanto os Estados Unidos exploram os países do Terceiro Mundo e o Brasil é um deles.

Como vemos, AS conseguiu realizar com êxito as alterações sugeridas. Explicitou que os Estados Unidos exploram os países subdesenvolvidos, evidenciando seu conhecimento de que o Brasil pertence tanto ao Terceiro Mundo quanto à lista dos países explorados pela maior potência do planeta. Realizou, também, as mudanças solicitadas quanto à pontuação e à ortografia, expressas no comentário escrito pela pesquisadora e pela professora.

Versão final (texto todo)

A invasão da língua inglesa

A língua portuguesa é a nossa língua. Com a língua portuguesa nós nos entendemos, aprendemos e obtemos informações no dia-a-dia. Com ela temos muitos benefícios, mas quando há invasão de outra língua, como o que está acontecendo com o inglês aqui no Brasil, fica difícil a compreensão. Nós deixamos de ter linguagem própria e precisamos saber a língua de outra nação para entendermos o que nos cerca no dia-a-dia.

A invasão da língua inglesa no Brasil tem feito o povo mudar de língua. Muita gente começa a falar “sale” para promoção, “delet” para apagar, etc. Por causa disso, os fabricantes pensam que dá mais “status” e que podem vender mais se fabricarem produtos com frases ou palavras em inglês. Infelizmente, vende mesmo.

Eu penso que os próprios brasileiros é que promovem essa mudança de hábito. Na minha opinião, o Brasil se desvaloriza, não quando compra produtos importados, mas quando fabrica produtos para os brasileiros com escritas em outra língua. Considero isso um descaso e uma forma de exclusão com aqueles que nunca tiveram aulas e nem contato com a língua da nação mais poderosa do mundo.

O povo brasileiro precisa amar e defender a sua língua, lembrando daqueles que nunca tiveram acesso ao inglês e percebendo o quanto os Estados Unidos exploram os países do Terceiro Mundo e o Brasil é um deles.

Notamos que AS apresentou menos fragilidades em sua escritura, comparada às escrituras dos alunos analisados anteriormente, assim como para ela as reescrituras foram em menor número e desenvolveram-se sem maiores intervenções de minha parte ou da professora, o que comprova os níveis diferenciados de desenvolvimento. Entretanto, desde a entrega do texto com o primeiro comentário era visível o seu interesse e uma certa insistência em revisar o que havia escrito. Segundo ela, nunca havia reescrito um texto, a não ser passar a limpo o rascunho para a versão a ser entregue à professora. Novamente vem à tona a questão da nota. Como a aluna nunca havia obtido nota inferior a 7,0, nunca precisou reescrever. E o que era feito com as fragilidades que a faziam tirar 8,0 ou 9,0? Possivelmente eram ignoradas pela professora por serem em menor número que a de textos de seus outros alunos. A própria aluna as ignorava, considerando que não precisaria voltar a elas. No entanto, com essa escritura foi diferente e AS soube disso.

O fato de a correção ter estabelecido uma interlocução entre a professora, a aluna, a pesquisadora e o seu texto auxiliou na promoção do desenvolvimento de uma auto-avaliação em cada um dos envolvidos no trabalho.

Chamo a atenção, nesse momento, para o terceiro parágrafo do texto de AS, transcrito, na seqüência: “Eu penso que os próprios brasileiros é que promovem essa mudança de hábito. Na minha opinião, o Brasil se desvaloriza, não quando compra produtos importados, mas quando fabrica produtos para os brasileiros com escritas em outra língua. Considero isso um descaso e uma forma de exclusão com aqueles que nunca tiveram aulas e nem contato com a língua da nação mais poderosa do mundo.”

Notemos que a aluna emite o seu parecer a respeito do uso de expressões em língua inglesa em produtos, rótulos e/ou embalagens de mercadorias vendidas no Brasil: “**Eu penso** que os próprios brasileiros é que promovem essa mudança de hábito”, “**Na minha opinião**, o Brasil se desvaloriza, não quando compra produtos importados, mas quando fabrica produtos para os brasileiros com escritas em outra língua”, “**Considero isso** um descaso e uma forma de exclusão com aqueles que nunca tiveram aulas e nem contato com a língua da nação mais poderosa do mundo.” (grifos meus)

Notamos que a aluna-autora se coloca, de fato, no texto, quando afirma categoricamente “Eu penso que os próprios brasileiros é que promovem essa mudança de hábito.”

Ao dizer “eu penso”, “na minha opinião” e “considero isso...” a aluna-autora *insere-se no enunciado, explicitando quem é o responsável por sua produção*. (PLATÃO; FIORIN, 2002, p.309). De acordo com os autores, cria-se um efeito de sentido de subjetividade, o que nos mostra que a informação veiculada é o ponto de vista de um indivíduo sobre a realidade.

Os referidos autores afirmam, ainda, que *há textos que são mais convincentes se forem elaborados de maneira a criar efeitos de sentido de objetividade. Outros persuadem melhor se mostrarem um efeito de subjetividade*. No entanto, registram, na seqüência, que o discurso dissertativo de caráter científico deve ser elaborado de maneira que se neutralize a presença do enunciador nos enunciados – como artifício lingüístico. Vejamos como eles sugerem que isso se concretize no texto do aluno-autor:

Para neutralizar a presença do enunciador, isto é, daquele que produz o enunciado, usam-se certos procedimentos lingüísticos, que passaremos a expor:

- a) Evitam-se os verbos de dizer na primeira pessoa (digo, acho, afirmo, penso, etc.) e com isso procura-se eliminar a idéia de que o conteúdo de verdade contido no enunciado seja mera opinião de quem o proferiu, e sugerir que o fato se impõe por si mesmo. (...)
 - b) Quando, eventualmente, se utilizam verbos de dizer, são verbos que indicam certeza e cujo sujeito se dilui sob a forma de um elemento de significação ampla e impessoal, indicando que o enunciado é produto de um saber coletivo, que se denomina ciência. Assim, o enunciador vem generalizado por um *nós* em vez de *eu* ou indeterminado (...).
- Em geral, não se usa a primeira pessoa do singular no discurso científico. (PLATÃO; FIORIN, 2002, p. 310)

Concordo com os autores quando o texto em questão seja, de fato, de caráter científico, mas não quando a “situação de produção” envolve alunos-autores em pleno

exercício de escritura, de manifestação do seu dizer, de elaboração de idéias e posicionamentos. Quando a aluna-autora insere-se no enunciado, esse “eu” (primeira pessoa do singular, de acordo com a gramática normativa) significa muito mais do que as regras para o “bem escrever” possam prever. É um “eu” que revela uma consciência social. É um “eu” discursivo que pretende preservar a voz da aluna-autora no mundo com o qual ela está aprendendo a se impor diante das situações de preconceito e exclusão. Neutralizar a presença da enunciativa, afirmando apenas que “os próprios brasileiros é que promovem essa mudança de hábito”, esvazia de sentido o enunciado. Notamos que há no texto da aluna um sujeito que, desabafando, *anuncia-se e enuncia-se*. (Geraldí, 2003b, p.143) Por isso, em nossa análise, nos propomos a perceber o que vai além das “regras do bem escrever” e dos aspectos puramente gramaticais.

Passamos à análise do quarto sujeito focal da pesquisa, a aluna-autora FC.

3.5 - ALUNA-AUTORA 4: FC

Optei por transcrever o texto de FC na íntegra para que possamos visualizar a melhora qualitativa no texto como um todo, a partir das reescrituras realizadas. Registra-se que se trata de mais um texto que, normalmente não passaria por um processo de reescritura. Após a versão final do seu texto, desenvolvo uma reflexão a respeito da negação do direito à reescritura àqueles que produzem textos considerados “satisfatórios para o professor” já na primeira versão.

Aluna-autora 4: FC

Versão: 1ª (texto todo)

O inglês e os brasileiros

Não há dúvida de que temos complexo de vira-lata. O que vem de fora é melhor, é a partir desta constatação que concordamos com a autora. Que somos influenciados a ser o que não somos. Vejamos alguns exemplos disso.

Na moda o mercado lança um produto novo, nós compramos, muitas vezes, sem termos condições financeiras, usamos e acabamos divulgando o produto sem ganharmos nada. A televisão é um meio assecível a quase toda a população brasileira e sendo ela um veículo que traz informações a todo instante e do mundo todo, acaba mostrando a cultura de cada país, o modo de viver, falar, com isso as línguas estrangeiras acabam ganhando

prestígio, principalmente o inglês que acaba tendo muitas de suas palavras faladas no nosso dia-a-dia.

Por fim, não sou a favor dessa invasão de palavras, pois isso só complica nosso idioma. Respeito todas as línguas, mas é bom lembrarmos que o nosso vocabulário é um dos mais ricos, não tendo necessidade de acrescentarmos palavras de outra língua.

Comentário ao texto

FC, seu texto não tem grandes alterações a serem feitas, mas sugerimos alguns pontos para você refletir:

- 1) No primeiro parágrafo, é preciso usar aspas para indicar uma fala que não seja a sua. É necessário, também, que você diga com que autora você concorda. Reflita a respeito do ponto que você usou, separando o porquê de você concordar com a autora do restante da frase, na passagem “...é a partir desta constatação que concordamos com a autora. Que somos influenciados a ser...”*
- 2) Reveja a pontuação utilizada em “Vejam alguns exemplos disso.” Há um sinal que é especialmente usado nos casos em que citamos exemplos.*
- 3) No segundo parágrafo, você se propõe a citar exemplos do nosso “complexo de vira-lata”. No entanto, ao citar a televisão, temos a impressão de que você acha negativo o fato de ela mostrar a cultura, o modo de viver e de falar de outros países. É isso mesmo? Note, também, que é possível evitar a repetição de termos nesse parágrafo: “... acaba mostrando a cultura de cada país, o modo de viver, falar, com isso as línguas estrangeiras acabam ganhando prestígio...”*
- 4) Confira no dicionário a grafia de “assecível”.*

Se tiver dúvidas, solicite nossa ajuda ou de um colega!

Por fim, releia todo o texto com atenção e pode passar a limpo sua versão final!

Versão final (texto todo)

O inglês e os brasileiros

Não há dúvida de que temos “complexo de vira-lata. O que vem de fora é melhor”, é a partir desta constatação que concordamos com a autora Dad Squarisi que somos influenciados a ser o que não somos. Vejamos alguns exemplos disso.

Na moda, o mercado lança um produto novo através da “São Paulo Fashion Week” ou da “Fashion Rio” e nós compramos, muitas vezes, sem termos condições financeiras, usamos e acabamos divulgando o produto sem ganharmos nada. A televisão, sendo um meio acessível a quase toda a população brasileira, colabora em certos aspectos com nosso complexo de inferioridade, trazendo informações que enchem os nossos olhos, a todo instante e do mundo todo.

A televisão tem como ponto positivo o fato de nos mostrar a cultura de cada país, suas tradições, seu jeito de falar e viver. No entanto, na maioria das vezes, desperta nas pessoas o desejo de viver o modo de vida das pessoas que moram em países mais desenvolvidos, principalmente nos Estados Unidos, que é uma potência mundial. A partir disso, cria-se a idéia de que os produtos com nomes em inglês causam a impressão de serem de melhor qualidade.

Por fim, não sou a favor dessa invasão de palavras em língua inglesa no cotidiano do brasileiro, pois isso só complica nosso idioma. Respeito todas as línguas, mas é bom lembrarmos que o nosso vocabulário é um dos mais ricos, não tendo necessidade de substituição de suas palavras por termos de outra língua.

Entre as alterações feitas por FC em seu texto, destacamos que a aluna realiza, no primeiro parágrafo, o acréscimo do nome da autora Dad Squarisi, situando o leitor a respeito de quem fala: “... é a partir desta constatação que concordamos com a autora Dad Squarisi...” Cita exemplos, no segundo parágrafo, de eventos que divulgam a moda e que, mesmo sendo realizados no Brasil, contêm palavras em inglês: “São Paulo Fashion Week” e “Fashion Rio”. No terceiro parágrafo, evidenciou ser um ponto positivo da televisão o fato de mostrar a cultura dos diversos países, a tradição, o jeito de falar e de viver. No entanto, alerta que, na maioria das vezes, desperta nas pessoas o desejo de ter o estilo de vida de quem mora em países desenvolvidos, o que demonstra a visão de mundo da aluna-

autora. Observamos, ainda nesse parágrafo, como FC busca melhorar o seu texto, trazendo presente as discussões realizadas por ocasião da produção do cartaz com rótulos e/ou embalagens, na disciplina de Inglês: “A partir disso, cria-se a idéia de que os produtos com nomes em inglês causam a impressão de serem de melhor qualidade.”

Como pode ser percebido, houve uma melhora considerável na escritura de FC, o que foi proporcionado com o encaminhamento da prática de reescritura de seu texto. No entanto, a exemplo da aluna AS, a aluna FC não teria, em uma perspectiva tradicional de correção, o seu texto encaminhado para uma reescritura, pois sua nota seria superior ao 7,0 – nota mínima exigida para não realizar uma recuperação. A escola e o professor, ao agirem dessa forma, contrapõem a colocação de Vygotsky (1994) de que o ensino deve estar voltado para o futuro e não para o passado, ou seja, trabalhar apenas com aquilo que o aluno já sabe ou somente com as habilidades que ele já desenvolveu significa estagnar o seu processo de crescimento intelectual. Ainda, não possibilitar à FC uma revisão de sua escritura acaba por lhe negar a oportunidade de perceber-se como um agente social, ampliando sua postura de cidadã crítica, como a que se enuncia em sua escritura.

De acordo com a aluna seus textos sempre retornaram com o registro de notas, como: 8,0, 9,0 ou 9,5, contendo breves comentários, como por exemplo: “Excelente!”, “Parabéns!”, “Continue assim!” No entanto, pergunto: “se o texto está excelente, por que a nota 8,0?”, “se o aluno está de parabéns, por que não tirou a nota máxima?”, “se é para continuar assim, para que servirão as próximas escrituras?” Essas são algumas entre tantas perguntas que precisam ser pensadas quando trabalhamos com escrituras e reescrituras em sala de aula. Já dizia Bakhtin: *para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (falta de resposta)*. (BAKHTIN, 2000, p.356) Assim, continuemos em busca de uma resposta, ainda que provisória.

Passamos para a análise do quinto e último sujeito focal da pesquisa, o aluno-autor MR.

3.6 - ALUNO-AUTOR 5: MR

Como foi comentado no início do capítulo, o texto do aluno-autor 5: MR será apresentado na íntegra. De todos os textos produzidos na 8ª série 1, creio que este foi o que mais exigiu intervenções de nossa parte (minha e da professora), em função de apresentar

muitas fragilidades no que diz respeito à compreensão da temática a ser desenvolvida, quanto às crenças preconceituosas, quanto à coesão e à coerência textuais. Como não foi percebida nenhuma alteração entre o rascunho e o texto passado a limpo, transcrevo a versão entregue à professora.

Aluno-autor 5: MR

Versão: 1ª (texto na íntegra)

Eu concordo pois tem muitos brasileiros que estão nas ruas, e que só estão se bobiando, e por isso que a autora disse que existem brasileiros que são vira-latas.

Mas também tem uns que tem preguisa até de procurar um emprego, em vez de ir trabalhar só ficar vadiando na rua, e por causa disso que existem muitos brasileiros que estão se revoltando e chamam essas pessoas de vira-lata pra cima.

Mas só que eles tem medo de procurar um emprego por causa que a língua Inglês está cada vez mais influída na vida das pessoas, e também tem pessoas que são pobres e não tem dinheiro para pagar a escola e também que o do Brasil estão sendo chamados de vira-lata que não sabem nada do Inglês.

Confesso que ao ler o texto pela primeira vez, fiquei em dúvida sobre “por onde começar”. Por outro lado, entendi que era a oportunidade de dialogar com MR em um sentido contrário ao que a tradição escolar nos propõe. Dessa forma, comentei com a professora que não poderíamos sugerir todas as alterações de uma só vez, sob pena de o aluno sentir-se desmotivado e desistir. É preciso considerar que o que o aluno-autor escreveu em seu texto foi o melhor que pôde naquele momento. Assim, optamos por registrar um comentário mais generalizante, propondo sugestões apenas ao primeiro parágrafo, em um primeiro momento.

MR, acreditamos que após termos feito nova leitura, refletido e discutido o texto da autora Dad Squarisi, você já tenha condições de aperfeiçoar o seu texto. Sugerimos que comecemos pelo primeiro parágrafo:

1) Releia com atenção e reescreva-o, lembrando que seu interlocutor poderá nunca ter tido contato com os textos que estudamos, logo, não saberá com o quê você concorda e quem é a autora citada. É preciso que você diga com o que concorda. No entanto, antes disso,

será mesmo que a autora Dad Squarisi afirmou que existem brasileiros que são vira-latas? É isso que você pensa?

Releia com atenção o texto “Não compliquem o nosso idioma”, da autora Dad Squarisi, bem como o seu texto e as sugestões que estamos dando. Temos certeza de que você conseguirá fazer as alterações. Na dúvida, converse conosco. Mãos à obra!

Acredito que só o fato de o aluno ter recebido o texto sem uma porção de riscos, chaves e asteriscos em vermelho, além da ausência do registro de uma nota baixa, como normalmente recebia, já foi o bastante para estimulá-lo à reescritura. A opção por encaminhar a reescritura por partes, permitiu ao aluno uma reflexão a respeito de um ou de alguns aspectos que precisavam ser considerados em seu texto de cada vez, como vemos a seguir.

O fato de o aluno começar seu texto utilizando a expressão “Eu concordo...”, sem situar o interlocutor a respeito do que escrevera e como se respondesse a uma pergunta que é de conhecimento de todos, é reflexo, na maioria das vezes, da realização de atividades que envolvem pergunta-resposta (questionário), nas variadas disciplinas. Em outras palavras, os alunos acabam se habituando a dar respostas diretas às questões e transferem isso para suas escrituras. Possivelmente, o aluno-autor MR agiu dessa forma, também pela falta de um trabalho que considere a presença e a importância do “outro” no ato da escritura textual (GERALDI, 2003b), um “outro” que não é apenas a professora ou o colega (que conhecem a situação de produção), mas alguém de fora das quatro paredes que compõem a sala de aula.

A maneira um pouco agressiva como o aluno-autor se expressa a respeito dos brasileiros que não têm emprego faz parte do que, normalmente se costuma ouvir nos lares da maioria dos descendentes de italianos (imigrantes que colonizaram o município). Não é raro percebermos em sala de aula expressões preconceituosas, principalmente com relação à população cabocla e/ou afro-descendente. MR registra em seu texto aquilo que está acostumado a ouvir, um exemplo de que somos, de fato, *atravessados pelos discursos alheios*, como afirma Bakhtin.

De um modo geral, o texto de MR não apresenta muitas fragilidades de ordem microestrutural do código (acentuação, letra maiúscula e minúscula, ortografia, entre outros). No entanto, carece de um trabalho de reescritura que valorize a construção dos sentidos no texto, expressas pelos fenômenos textuais da coesão e da coerência.

Para a definição de ambos os conceitos, remeto-me a Koch (2003c), que os distingue da seguinte forma:

Podemos conceituar coesão como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos. (KOCH, 2003c, p.45)

[...] A coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

A coerência, portanto, longe de constituir mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional. (*idem, op.cit.*, p.52)

Dessa forma, a coesão é o efeito da coerência e, se o aluno-autor encontrou dificuldades quanto ao desenvolvimento do tema, é normal que a ausência de coerência e de coesão ocorram em seu texto. Em primeiro lugar, faltou ao aluno o entendimento do que significa a expressão “ter complexo de vira-lata”. Para ele significa “ser cachorro, mesmo”, por isso escreve que a autora afirma existirem brasileiros que são vira-latas que estão nas ruas só se bobeando. Vejamos como ficou a reescrita do primeiro parágrafo, realizada por MR:

Versão: 1ª (primeiro parágrafo)

- *Dad Squarisi não fala que os povos brasileiros têm um preconceito de vira-lata, mas o que ela quer dizer é que a língua Inglesa está se avançando cada vez mais.*

Ao ler a versão reescrita, senti que seria necessário sentar ao lado do aluno e conversar a respeito do seu texto. Perguntei a ele se permitia que eu o ajudasse e com a resposta afirmativa, conversamos a respeito do texto-base *Não compliquem o nosso idioma* para então, relermos o texto que havia escrito. Procurei citar exemplos para que ele entendesse o que significa ter “complexo de vira-lata”. Comentei que ao ler o seu texto, o interlocutor não poderá intervir para solicitar esclarecimentos sobre aquilo que não

entendeu, portanto deve ser o mais claro possível. Sugeri que iniciasse o parágrafo falando sobre o tema de uma maneira geral e que essa estratégia aguçaria a curiosidade do interlocutor em saber quem é Dad Squarisi, o que ela pensa, onde ela registrou seu ponto de vista e, também o que pensa o autor do texto que o leitor tem em mãos.

Notei em MR uma expressão de surpresa e dúvida ao ouvir que ele era um “autor”, o autor de um texto que pode ser lido por outras pessoas, além da professora e da pesquisadora; um autor tão importante quanto os dos livros que estão disponíveis na biblioteca escolar. Definitivamente, o aluno nunca havia ouvido e nem pensado sobre essa possibilidade. MR reescreveu o parágrafo da seguinte forma:

Versão: 2ª (primeiro parágrafo)

- A autora Dad Squarisi afirma no texto “Não compliquem o nosso idioma” que a língua Inglesa invadiu as instituições bancárias e está cada vez mais inserida nos comércios das grandes cidades e também no dia-a-dia das pessoas.

Quando a professora e eu relemos a reescritura nos perguntamos se o aluno teria suprimido a parte em que falava do “complexo de vira-lata” por ainda não ter entendido ou por ter achado conveniente citar outros aspectos. Segundo MR, ele deixaria para falar sobre isso mais tarde. Respeitamos seu posicionamento e escrevemos o seguinte comentário:

MR, vemos que você teve um grande progresso! Temos, no entanto, um pouco mais de caminho a percorrer. Vamos para a reescritura do restante do texto? Procure observar os seguintes aspectos:

- 1) Será mesmo importante discutir em seu texto que é sobre o seu posicionamento a respeito da “invasão de palavras em língua inglesa no nosso vocabulário” que há brasileiros que têm preguiça de procurar emprego? Que os brasileiros estão se revoltando? Que têm pessoas que chamam os brasileiros de vira-latas?*
- 2) Pense: a língua inglesa também está modificando a vida das pessoas das pequenas cidades? Se sim, em que aspectos. Você acha isso bom ou ruim para quem mora nestes locais?*

- 3) *Quando você afirma, no terceiro parágrafo, que há pessoas que não têm dinheiro para pagar escola, você lembrou da existência de escolas públicas (que são de graça), como a que você estuda?*
- 4) *Veja que você usa o termo “vira-lata” no segundo e no terceiro parágrafos. Agora que você refletiu a respeito da diferença entre o cão “vira-lata” e ter “complexo de vira-lata”, que significa, achar que tudo o que vem de fora é melhor, procure rever esses conceitos em seu texto.*

Versão: 1ª (texto todo)

O avanço da língua Inglesa

- A autora Dad Squarisi afirma no texto “Não compliquem o nosso idioma” que a língua Inglesa invadiu as instituições bancárias e está cada vez mais inserida nos comércios das grandes cidades e também no dia-a-dia das pessoas.

- A língua Inglesa está se instalando em centros comerciais e revendedouras etc... e com o aparecimento dessa língua Inglesa nós não podemos se deixar por vencidos, nós temos que batalhar para que possamos ter uma vida melhor.

E não se deixar levar por essa língua Inglesa se não vai chegar um dia que os povos não vão entender mais esta língua e vão acabar sendo chamados mesmo de vira-lata, porque não sabem nada sobre essa língua que cada vez vai ficando mais famosa e por causa dessa língua que os povos qualquer dia não vão mais entender nada, porque eles não sabem nada sobre essa língua que está se avançando cada vez mais na vida dessas pessoas.

Temos no texto do aluno MR, como no do aluno NC , a presença de marcas comuns da oralidade, como o apagamento do “s” que indica o plural: “... e com o aparecimento dessa língua Inglesa nós não podemos se deixar por vencidos...”, o que não comprova seu desconhecimento a respeito da regra, mas evidencia o modo como se comunica no cotidiano. Observemos, na mesma seqüência, como o aluno-autor conjuga, de acordo com a regra: “nós temos que batalhar para que possamos ter uma vida melhor.” É perceptível a tentativa de o aluno registrar sua escritura na norma culta.

Com relação à acentuação, convém observar nas próximas reescrituras se o aluno MR continuou a acentuar a palavra língua como “línguá”. A acentuação incorreta ocorre em função de o aluno desconhecer a forma legitimada, por estar com pressa, por descuido ou, quem sabe, por estar preocupado com muitas outras questões que tem de dar conta. A professora e eu optamos por deixar para mais tarde essa observação.

Quanto à pontuação, notemos que MR utiliza nos dois primeiros parágrafos o travessão. Para ele, a noção sobre o uso da marca que caracteriza o discurso direto, próprio dos diálogos, não está bem clara. Notemos que ele faz uso do travessão ao referir-se à autora e à língua inglesa, não utilizando o sinal quando explicita o seu posicionamento a respeito do tema abordado, no terceiro parágrafo.

Com relação ao último parágrafo, ao nosso ver, ponto em que o aluno-autor mais precisaria de nossa colaboração, notemos que ele registra um período extenso sem nenhum sinal de pontuação, a não ser o ponto final. Atentemos, também, para o excesso de repetição dos termos “essa línguá” e desta “línguá”, referindo à língua inglesa, sem contar que a expressão “vira-lata” é novamente utilizada com o sentido de cachorro. Dessa forma, passamos ao comentário que fizemos para o texto de MR:

MR, parabéns! Você tem demonstrado muito interesse em reescrever seu texto. Com certeza, isso o ajudará a ser um escritor mais consciente e preocupado com seu interlocutor. Reescreva seu texto, considerando os seguintes aspectos:

- 1) Observe o uso do travessão nos dois primeiros parágrafos. Há alguém falando diretamente para que o sinal seja usado?*
- 2) Pronuncie a palavra “línguá” – com acento na vogal “a” e a palavra “língua” – com acento na vogal “i”. A qual dos termos você se refere no texto?*
- 3) Você inicia o terceiro parágrafo sem situar o seu interlocutor e acaba repetindo excessivamente os termos “essa língua” e “desta língua”. Releia com atenção e melhore seus argumentos para ser convincente. Bom trabalho!*

Versão 2ª (texto todo)

O avanço da língua Inglesa

A autora Dad Squarisi afirma no texto “Não compliquem o nosso idioma” que a língua Inglesa invadiu as instituições bancárias e está cada vez mais inserida nos comércios das grandes cidades e também no dia-a-dia das pessoas.

Dad Squarisi também fala que o povo brasileiro precisa se adaptar a essa língua porque eles estão cada dia mais em contato com ela, através do computador e da internet.

É preciso entender mais a língua inglesa para que a gente possa conseguir arrumar um emprego e decifrarmos o que está escrito nas embalagens dos produtos, nos programas de computador, etc.

No meu ver essa invasão da língua inglesa no nosso país prejudica os brasileiros porque a maioria deles não tem acesso às escolas que ensinam aos alunos essa língua e também há muitos analfabetos no Brasil.

É preciso que a língua inglesa seja ainda mais dialogada no idioma das pessoas do Brasil e que possamos aprendê-la mais no nosso dia-a-dia para não ficarmos excluídos, mas isso sem deixarmos de falar nossa língua oficial.

Como vemos, existe uma mudança qualitativa no texto de MR, desde a primeira escritura até o momento, mas ainda há o que melhorar. Um cuidado que é preciso ter é que nem todos os alunos demonstram a mesma disposição em realizar várias reescrituras. A escolha pelo aluno MR como sujeito focal deu-se, entre outros motivos, pela sua persistência.

Entregava a nova versão e já dizia que se fosse preciso reescreveria novamente, mas que queria aprender a escrever um “bom texto”.

O que ocorre com MR é o mesmo que ocorre com a grande maioria dos alunos concluintes do Ensino Fundamental. Há dificuldade na escritura porque há dificuldade na leitura e na compreensão e por isso faltam argumentos, sustentação, coerência de idéias e utilização dos elementos coesivos. Enfim, percebi no aluno uma ansiedade em recuperar um tempo perdido: o tempo em que não foi questionado a respeito do que escrevia ou deixava de escrever, um tempo em que ele próprio não se percebia como alguém capaz de assumir um dizer. Assim, devolvemos o texto ao aluno com outro comentário, comentário

este que seria lido por ele e por um colega, a exemplo do que descrevemos na análise do texto do sujeito focal analisado anteriormente:

MR, a próxima reescritura contará com a colaboração de um colega. Cada um vai ler o texto do outro e dar sugestões, considerando os seguintes aspectos:

- 1) No primeiro parágrafo, onde você escreve sobre a língua, não há necessidade de escrever “Inglesa” com letra maiúscula, pois os adjetivos pátrios são escritos com letra minúscula. A própria pessoa que mora na Inglaterra é chamada de “inglês” ou “inglesa”. Usamos letra maiúscula apenas para denominar o nome da disciplina escolar. Esta, sim, escrevemos com inicial maiúscula: “Inglês”.*
- 2) Ainda no primeiro parágrafo, pense se não teria uma palavra que pudesse substituir “inserida”, representando melhor o que você quer evidenciar.*
- 3) Com relação ao segundo parágrafo, em que você afirma que “Dad Squarisi fala que o povo brasileiro precisa se adaptar...”, convém refletir: 1º) Para a autora o povo precisa se adaptar ou resistir à invasão de palavras em inglês no nosso vocabulário?, 2º) Reflita a respeito da expressão “essa língua”. Cuidado com o sentido pejorativo da expressão. Você pode escrever “a língua inglesa”, “a língua da maior potência do planeta”, “a língua do Tio Sam”, “a língua que é considerada universal”, entre outras maneiras de se referir a mesma língua. 3º) O contato dos brasileiros com a língua inglesa ocorre apenas através do uso do computador e da Internet? Veja que você também citou no parágrafo seguinte as embalagens de produtos.*
- 4) No quarto parágrafo, você faz algumas generalizações: 1º) que para arrumar emprego é preciso entender mais a língua inglesa. Para arrumar qualquer emprego?, 2º) que é preciso entender mais a língua inglesa para decifrarmos o que está escrito nas embalagens e programas de computador. Todas as embalagens de produtos têm expressões em inglês? Não há nenhum programa de computador traduzido?*
- 5) Precisa melhorar a argumentação do último parágrafo. Em nosso país, todas as escolas públicas oferecem o ensino de pelo menos uma língua estrangeira e há uma lei que afirma ser obrigatória a permanência do aluno*

até a conclusão do Ensino Fundamental. Ainda assim, por que alguns não têm acesso à escola? Que alternativas você propõe para auxiliar os analfabetos de nosso país? Eles teriam de ter aulas de inglês ou aprender a ler e a escrever em sua língua-pátria?

Bom trabalho!

Após a leitura dos textos, MR e a colega optaram por começar pelo texto dela. Percebi que leram e releram o texto, bem como as sugestões feitas por mim e pela professora. Depois de discutirem o que precisaria ser melhorado no texto, ambos dedicaram-se ao texto dele. Como as atividades de reescritura estavam sendo realizadas com toda a turma, por vezes, precisava distanciar-me mais da dupla. Ainda assim, notei que a colega de MR, aluna comunicativa e com facilidade em produção escrita, comentava com ele os pontos em que ele poderia reescrever de maneira diferente. Notei, também, que o aluno-autor pediu para que ela o ajudasse a reescrever. Com receio de ser chamada a atenção, pediu-me se poderia ajudá-lo, sugerindo algumas alterações. Afirmar que poderia sugerir, ajudando-o nas dificuldades apresentadas, constituindo-se assim, na co-autora do texto de MR. Este trabalho, por vezes, é pouco considerado na escola, sob o argumento de que é necessário que o aluno “saiba escrever bem sozinho” ou que “em provas de concursos ou vestibulares não dá para pedir ajuda ao colega”. Agindo assim, o professor nega o caráter interativo na construção do texto do aluno-aprendiz; nega a possibilidade de o *outro* ser parceiro no diálogo.

Após a reescritura em colaboração com a colega, o aluno-autor MR apresentou a seguinte reescritura:

Versão: 3ª (texto todo) – com a colaboração da colega

O avanço da língua inglesa

A autora Dad Squarisi afirma no texto “Não compliquem o nosso idioma” que a língua inglesa invadiu as instituições bancárias e está cada vez mais presente nos comércios das grandes cidades e também no dia-a-dia das pessoas.

Dad Squarisi também comenta no seu texto que o povo brasileiro está sendo praticamente obrigado a se adaptar a língua que pertence ao país mais poderoso do

mundo porque eles estão a cada dia mais em contato com ela, através do computador, da internet e do mundo dos negócios.

É preciso que os povos dialoguem, mais é preciso ter cuidado, pois o conhecimento do inglês já é fundamental em nosso país para que possamos conseguir arrumar um bom emprego e para decifrarmos o que está escrito nas embalagens dos diversos produtos, nas estampas de camisetas, nos programas de computador, etc.

A invasão da língua inglesa no nosso país prejudica os brasileiros porque a maioria deles não têm acesso às escolas que ensinam os alunos a falar bem essa língua, sem falar nos analfabetos que têm muito no Brasil. Pior é que são esses que têm complexo de vira-lata. Querem comprar tudo o que está escrito em inglês porque dá fama.

É preciso que a língua inglesa seja ainda mais discutida e conhecida no nosso país para que possamos aprendê-la mais no nosso dia-a-dia e não ficarmos excluídos, mas isso sem perder o costume de falarmos nossa língua oficial, que é o português.

Percebemos que MR, com a intervenção da colega, conseguiu fazer alterações em seu texto. Destacamos no primeiro parágrafo a substituição da expressão “inserida” por “presente” e a grafia de “língua inglesa” com iniciais minúsculas, tanto no título quanto no corpo do texto.

Com relação ao segundo parágrafo, notamos que o aluno-autor substituiu “Dad Squarisi fala que o povo brasileiro precisa se adaptar...” por “Dad Squarisi também comenta no seu texto que o povo brasileiro está sendo praticamente obrigado a se adaptar...”. Chamo a atenção, também, nesse mesmo parágrafo, para a maneira como a expressão “essa língua” foi reescrita: “língua que pertence ao país mais poderoso do mundo”. Houve, ainda, o acréscimo de “mundo dos negócios” para exemplificar através de que o brasileiro entra em contato com a língua inglesa em seu cotidiano. Comentando a respeito do acento agudo, indicando crase em “...obrigado a se adaptar á língua...”, notamos que houve uma reflexão por parte do aluno-autor acerca da necessidade de uma acentuação, mas ainda não assimilou a grafia do acento grave.

No terceiro parágrafo, houve uma melhora considerável. Notamos uma argumentação bem elaborada com pequenos aspectos que precisam ser revistos, como o uso

“mais” no lugar da conjunção coordenativa adversativa “mas”, e a explicação do que seja um “bom emprego”.

É exatamente no quarto parágrafo que MR retoma o “complexo de vira-lata”. Se, por um lado, ficamos felizes por parecer que ele definitivamente entendeu, por outro, nos preocupamos com o fato de ele pensar e afirmar que são os analfabetos do país que têm *complexo de vira-lata*. Afinal, pode até ser que alguns o tenham, mas não são todos e nem apenas eles. Volta à tona a questão do preconceito que precisa ser discutida com o aluno-autor. Nesse parágrafo, também se nota uma crítica que MR faz às escolas ou, pelo menos, à sua escola: “A invasão da língua inglesa no nosso país prejudica os brasileiros porque a maioria deles não têm acesso às escolas que ensinam os alunos a falar bem essa língua...” (grifo meu). No texto anterior pareceu-nos que ignorava que as escolas públicas tivessem Inglês em seus currículos. O fato de ter mantido a idéia na reescritura, acrescida da expressão “falar bem” evidencia que o aluno-autor pensa que as escolas públicas não ensinam como deveriam a língua inglesa para seus alunos. Talvez ele próprio gostaria de poder comunicar-se melhor em inglês.

Finalmente, no último parágrafo, MR posiciona-se, de fato: nem a favor nem contra a língua inglesa, ressaltando que não podemos ficar excluídos nem deixarmos de lado a nossa língua portuguesa.

A partir das constatações, decidimos que não escreveríamos mais comentários para nova reescritura do texto deste aluno. Decidimos que eu conversaria com ele, tirando suas dúvidas, sugerindo e questionando a respeito do texto, baseando-me no comentário escrito acima e nas dúvidas que surgissem durante a interlocução. Temia que o aluno, desacostumado a reescrever texto pudesse desanimar e não se propor a reescrever textos futuros. Dessa forma, decidimos juntamente com o aluno que esta seria a última reescritura do texto em questão. O trabalho de reescritura proporcionou, conforme Bonini (2002, p.37) a compreensão do texto *não como objeto móvel, e de certa forma inútil, que só serve como forma de ser avaliado*, mas como um objeto de *auto-‘feedback’ e de ‘feedback’ externo* (...).

Vejamos como ficou a versão final do texto de MR.

Versão final:***O avanço da língua inglesa***

A autora Dad Squarisi afirma no texto “Não compliquem o nosso idioma” que a língua inglesa invadiu as instituições bancárias e está cada vez mais presente nos comércios das grandes cidades e também no dia-a-dia das pessoas.

Dad Squarisi também comenta no seu texto que o povo brasileiro está sendo praticamente obrigado a se adaptar à língua que pertence ao país mais poderoso do mundo porque eles estão a cada dia mais em contato com ela, através do computador, da internet e do mundo dos negócios.

É preciso que os povos dialoguem, mas é preciso ter cuidado, pois o conhecimento do inglês já é fundamental em nosso país para que possamos conseguir arrumar um bom emprego, ou seja um emprego que pague melhor e para decifrarmos o que está escrito nas embalagens dos diversos produtos, nas estampas de camisetas, nos programas de computador, etc.

A invasão da língua inglesa no nosso país prejudica os brasileiros porque a maioria deles não têm acesso às escolas que ensinam os alunos a falar bem essa língua, sem falar nos analfabetos que têm muito no Brasil. Eles não sabem nem bem o português. Pior é que são muitos os brasileiros que têm complexo de vira-lata. Tem gente pobre e rica que querem comprar tudo o que está escrito em inglês porque dá fama.

É preciso que a língua inglesa seja ainda mais discutida e conhecida no nosso país para que possamos aprendê-la mais no nosso dia-a-dia e não ficarmos excluídos, mas isso sem perder o costume de falarmos nossa língua oficial, que é o português.

Depoimento do aluno MR ao entregar a versão final do seu texto:

Meu Deus, até parece mentira que eu consegui entendê o texto da Dad Squarisi e melhorei o meu. Parecia que eu não ia mais saí da enrascada. Acho que o meu texto ficou muito bom agora, né, professora?

Como dizer ou até pensar algo contrário se o aluno mesmo é capaz de perceber seu avanço? Como não o estimular se após tanto sacrifício, sente orgulho do que fez? Sem contar o quanto é arbitrária a ação de registrar uma nota na primeira versão do texto do

aluno e no quanto temos de “caminhar” quando nos referimos à relação professor-texto-aluno na sala de aula.

Após a análise dos textos dos sujeitos focais da presente pesquisa, é mister salientar que é preciso ter clareza de que os alunos são diferentes entre si, pensam de maneira diferente e escrevem sob perspectivas diferentes. É necessário, portanto, cuidado para não fazer das reescrituras um exercício tão enfadonho quanto simplesmente passar a limpo, sem reflexão, o texto do rascunho. Deve-se levar em consideração aqueles que precisam realizar várias reescrituras, mas há aqueles que reescreverão apenas uma ou duas vezes, sem lhes tirar o direito de ampliarem o seu dizer. Cabe ao professor administrar essas diferenças e o próprio tempo, considerando a carga horária da disciplina em cada série e a sua carga horária de trabalho na escola. A tarefa atribuída ao professor de língua portuguesa será visivelmente mais produtiva se levar em consideração *a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua*, como afirma Geraldi. (2003b, p.135)

Cumpramos enfatizar que, todas as fases da composição de um texto e sua(s) reescritura(s) levam tempo, mas o resultado é promissor. Precisamos nos conscientizar de que a criança entra na escola para aprender a ler e a escrever. Assim, as aulas utilizadas nesta tarefa serão mais produtivas.

A escola precisa perceber a necessidade da realização de um trabalho que priorize a leitura e a produção textual como objetos de ensino, como conteúdos de ensino e não apenas como cobrança. No começo, pode ser que haja resistência por parte de quem não acredita na eficácia de um trabalho diferenciado, mas os resultados positivos aparecem e precisam ser considerados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O encaminhamento dado ao processo de escritura, avaliação e reescritura de textos em sala de aula, nos diversos níveis de ensino, tem sido objeto de discussão e pesquisa no meio acadêmico. Dessa forma, a presente pesquisa foi realizada no intuito de contribuir para o debate, evidenciando a importância da realização de um trabalho baseado na concepção interacional (dialógica) da língua, na perspectiva de Vygotsky e Bakhtin.

A partir dessa proposta, o objetivo geral foi compreender/investigar como a perspectiva interacionista da linguagem auxilia na melhora qualitativa da escritura/reescritura de textos em sala de aula, em um trabalho de parceria entre a professora de Língua Portuguesa da classe escolhida e a pesquisadora.

A noção de texto proposta pela concepção dialógica da língua, que o concebe como o *próprio lugar da interação*, possibilitando aos interlocutores constituírem-se como *sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos* (KOCH, 2003a, p.17) é a noção que melhor representa as intenções de realização do trabalho de escritura/reescritura de textos em sala de aula.

Considerando *a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua* (GERALDI, 2003b, p.135), o encaminhamento dado à reescritura textual levou em conta que o locutor tenha: *o que dizer, uma razão para dizer o que tem a dizer e para quem dizer o que tem a dizer*. Assim, deverá *constituir-se como sujeito* que se responsabiliza, escolhendo *as estratégias adequadas para realizar o que se propõe*. (GERALDI, *op.cit.*, p.137)

A pesquisa confirma que nem todos os temas a serem desenvolvidos em uma escritura são de conhecimento de todos os alunos. Disso resultam maiores dificuldades em produzir determinados textos. Dessa forma, deverá o professor proporcionar em sala de aula a socialização do saber, promovendo o contato com outros textos que desenvolvam a mesma temática, bem como lançando mão de estratégias que visem à interação dos alunos com o tema a ser desenvolvido em suas escrituras. O aluno precisa ter ativado o seu conhecimento prévio – aquilo que efetivamente conhece (cf. VYGOTSKY 1994 e 1996). Da mesma forma, no encaminhamento dado à reescritura, é fundamental um retorno às

discussões que desencadearam a produção para que o aluno possa ampliar o seu conhecimento e, conseqüentemente, o seu dizer.

Observa-se que a maioria das correções realizadas em textos de alunos ainda é do tipo resolutive ou indicativa: ou o professor corrige diretamente no texto do aluno, à sua maneira, impondo o seu pensamento e a sua visão de mundo ou indica de modo vago partes em que o texto precisa ser alterado, o que não resulta em uma revisão reflexiva, considerando que, na maioria das vezes, em função da vagueza, os alunos não a entendem.

Em vista disso, faz-se necessário um trabalho de correção de textos que valorize os aspectos discursivos dos mesmos e que encaminhe para uma reescritura consciente. Nessa perspectiva, é a correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2001), que melhor orienta o trabalho de reescritura de textos, pois não interfere diretamente no texto do aluno, mas propõe, a partir de comentários escritos e/ou orais, uma revisão na qual o aluno possa refletir sobre o seu processo de escritura, sobre as escolhas de diferentes estratégias de dizer. Nessa perspectiva de correção a função social da linguagem é valorizada, haja vista que o aluno é considerado como autor, constituindo-se como locutor e sujeito juntamente com o professor mediador. (cf. VYGOTSKY 1994 e 1996)

Os dados desta pesquisa evidenciam que a maioria das fragilidades de escritura dos alunos são encontradas no nível textual-discursivo. Assim, o trabalho de reescritura encaminhado proporcionou uma real interlocução em que professor e alunos atuam como sujeitos do processo ensino/aprendizagem de textos.

A partir do uso de diversos recursos para a coleta dos dados, como: conversas informais; observações de aulas da turma; participação em reuniões da escola e com a professora; análise do Projeto político-pedagógico da escola e das produções dos alunos que foram encaminhadas pela professora; socialização de leituras teóricas; retomada das discussões sobre a temática dos textos; propostas de reescrituras, bem como a utilização do referencial teórico que orientou e sustentou a parte prática da pesquisa, foram obtidos resultados que confirmaram os pressupostos.

Apesar de haver esforço na escola para a concretização de atividades interdisciplinares e um encaminhamento diferenciado às escrituras, observa-se, de modo geral, a necessidade da abertura de um espaço maior de interação e de trocas, um ensino de conhecimento e produção de sentidos.

A partir dessa constatação, foi proposto aos alunos um novo encaminhamento. Como suas escrituras não podiam ser desconsideradas, mas necessitavam de uma revisão diferenciada da que estavam habituados, foram planejadas, em parceria com a professora, algumas aulas para retomar e ampliar o conhecimento a respeito da temática da produção para, então, receberem os textos contendo os comentários que os auxiliariam no trabalho de reescritura.

As situações de intervenção a que os textos dos alunos foram submetidos (da professora, da pesquisadora, do colega) evidenciam o desempenho dos mesmos em suas reescrituras, permitindo verificar tanto as fragilidades quanto os crescimentos relativos aos aspectos discursivos e lingüísticos desses sujeitos – outro objetivo que direcionou a pesquisa. O conceito de mediação proposto por Vygotsky (1994) encontrou nessa atividade o seu espaço de atuação, reforçando a idéia de que a colaboração de um no texto do outro, evidencia-os como partícipes na construção dos dizeres.

Para a análise dos dados, foi aliada à natureza interacional e histórica da linguagem (cf. VYGOTSKY 1994/1996 e BAKHTIN 1981/1997/2000) a contribuição da perspectiva lingüístico-textual de base cognitivista (cf. DAHLET 1994 e BONINI 2002), visando à articulação de teorias em atividades práticas do contexto de sala de aula.

Os resultados do trabalho desenvolvido junto aos alunos da 8ª série mostram que quando o professor, exercendo a função de leitor crítico do texto do aluno, evita deliberadamente a instrução direta e fornece elementos e indicações para que o aluno-autor possa realizar, de forma consciente, um aperfeiçoamento do seu texto, possibilita a reversibilidade de papéis. O aluno passa a analisar, a reestruturar e a reescrever o seu texto, apropriando-se de um novo processo de leitura e de escrita. (GARCEZ, 1998, p.159)

Outro fator importante para a obtenção dos resultados da pesquisa foi o fato de os alunos escreverem pressupondo interlocutores reais para os seus textos: professora, pesquisadora, colegas e futuros leitores da “Coletânea de textos” produzidos por ocasião da pesquisa, a ser lançada a público no final do mês de setembro do corrente ano, o que vem reafirmar as abordagens de Bakhtin (2000): o valor de um enunciado (texto) não é determinado pela língua, como sistema puramente lingüístico, mas pelas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com o sujeito produtor e com outros enunciados.

O trabalho desenvolvido junto à professora e os alunos da 8ª série fornece subsídios para uma reflexão a respeito da necessidade latente de a escola abrir espaço para uma interlocução real, para uma prática dialógica e discursiva, reconhecendo e trabalhando as interações sociais como momento de produção de linguagem e como um lugar de constituição de sujeitos enunciadoreis. É importante ainda, considerar que o aluno espera uma resposta responsiva ativa (BAKHTIN, 2000) do professor, assim como a determinação de critérios claros para a avaliação de seus textos, possibilitando-lhe oportunidades de reescritura, que representam a interação e a ampliação do que *se tem a dizer* e das *estratégias do dizer disponíveis*. (GERALI, 2003b, p.191)

Convém registrar que o presente estudo não se constitui em uma tentativa de negar o trabalho que tem sido realizado pelos professores de Língua Portuguesa; ao contrário, constitui-se em uma tentativa de contribuir com aqueles que, como educadores comprometidos com a transformação social, querem também fazer do ensino uma busca constante de produção de conhecimentos e não de mera reprodução dos mesmos.

Nessa perspectiva, o professor precisa ter condições para exercer efetivamente sua função e isso significa (representa) estar instrumentalizado, ter uma visão crítica da linguagem que lhe permite acionar sua competência pedagógica e assumir uma posição ativa no processo ensino/aprendizagem: selecionando “o que ensinar”, encaminhando o “como ensinar” e, finalmente, decidindo de acordo com a realidade de sua turma de alunos o “quando ensinar” aquilo que se ensina. Certamente isso não ocorre de imediato, mas é construído a partir de pequenas mudanças nas práticas do dia-a-dia.

Desse modo, é de fundamental importância o trabalho realizado pelas universidades na formação inicial dos profissionais de língua materna. Cabe às universidades desenvolverem reflexões que permitam uma mudança na concepção de linguagem de quem vai trabalhar (em muitos casos, já trabalha) com textos de alunos.

Por outro lado, não podemos ignorar que sem condições de trabalho propícias na escola, novas perspectivas não se concretizam. Não basta explicitá-las em Propostas Curriculares se não for proporcionado ao professor um suporte teórico e pedagógico para a concretização das mudanças, via formação continuada e acompanhamento nas escolas. É preciso lembrar que existem professores que há muito tempo saíram dos bancos escolares e precisam participar das novas discussões referentes à língua.

Por fim, vale ressaltar que cabe ao professor de línguas abandonar sua posição de detentor e transmissor de um saber para, junto com os alunos, construir reflexões e conhecimentos a propósito da linguagem. (GERALDI, 2003b, p. 221-222) Que possamos transformar essa “utopia”, de que fala Geraldi, em realidade nas práticas diárias das aulas de Língua Portuguesa, em todos os níveis de ensino.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, A. S. **Curso de redação**. 11 ed. São Paulo: Ática, 2000.

AZEVEDO, C.; TARDELLI, M.. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI (org). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p.25-47.

BAKHTIN, M.. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L.(orgs.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BENTES, A. C.. Lingüística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Lingüística 2**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2003.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolingüística. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, nº 01, p.23-47, jan./jun. 2002.

BORTOLOTTI, N. **A Interação na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BORTONI, S. M.; LOPES, I. **A interação professora x alunos x texto didático**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, (18): 39-60, Jul./Dez.1991.

BRAIT, B.(org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

_____. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A., TEZZA, C., CASTRO, G. de (orgs.); Beth Brait... *et al.* **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CITELLI, B. **Produção e leitura de textos no Ensino Fundamental**: poema, narrativa, argumentação. São Paulo: Cortez, 2001.

CLARK, k.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**; tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de Português. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, 43 (2): 323-344, Jul./Dez.2004.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

DAHLET, P. A produção da escrita, abordagens cognitivas e textuais. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, (23):79-95, Jan./Jun.1994.

Escola de Educação Básica “Verônica Senem”. **Projeto Político-Pedagógico**, 2004.

FARACO, C. A. TEZZA, C., CASTRO, G. de (orgs.); Beth Brait... *et al.* **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 1999.

FARACO & MOURA. **Linguagem nova**. Vol. 8. São Paulo: Ática, 2001.

FÁVERO, L. L. ; KOCH, I. G. V. **Lingüística Textual**: Introdução. São Paulo: Cortez, 1994.

FIORIN, J. L. ; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**: leitura e redação. 4 ed. São Paulo: Ática, 1995.

FIORIN, J. L. Os aldrovandos Cantagalos e o preconceito lingüístico. In: LOPES DA SILVA, F. ; MOURA, H. (Org.) **O direito à fala**: a questão do preconceito lingüístico. Florianópolis: Insular, 2002, p. 23-37.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas. SP: Autores Associados, 1996.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Almanaque – Cadernos de Literatura e Ensaio**. 5:9-27, São Paulo: Brasiliense, 1977.

FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis... A redação na escola**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky & Bakhtin** – Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO TEZZA, CASTRO; BRAIT (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 1999.

FURLANETTO, M. M. **Gêneros do discurso – da teoria à prática escolar**. Mesa-redonda sobre gêneros do discurso – SEPEX/UFSC – junho, 2002. disponível em: <<http://flor.trix.net/agatha/generosdo.htm>>. Acesso em: 09 jul. 2005.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI (org). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p.17-24.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003a.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

GOULART, A. J. A.; SILVA, M. A. da. **Inglês numa nova dimensão**. Vol.1. Rio de Janeiro: New Way, 2000.

JUNKES, T. K. **Pontuação: uma abordagem para a prática**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002a.

_____. Novas tendências lingüísticas. In: **Línguas: ensino e ações**. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002b; p. 205 – 221.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003 a.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003c.

LOPES-ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI (org.) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

LUNT, I. A prática da avaliação. In. DANIELS., Harry (org.) **Vygotsky em foco:** pressupostos e desdobramentos; tradução: Mônica Saddy. Martins Fontes, Elisabeth Jafet Cestari. Campinas: Papirus, 1997.

MARÇAL, J. C. **Progestão:** como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?, módulo III / Juliane Corrêa Marçal, José Vieira de Sousa; coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. – Brasília: CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação, 2001.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Lingüística 2:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas, (35):83-93, Jan./Jun.2000.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de lingüística aplicada:** A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PÉCORA, A. **Problemas de redação.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de Português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2003, p. 32-38.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. EDUC; Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998a.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998b.

SCHMIDT, S. J. **Lingüística e teoria de texto:** os problemas de uma lingüística voltada para a comunicação. Tradução de Ernst F. Schurmann. São Paulo: Pioneira, 1978.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. & Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1985.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. **Vygotsky** – uma síntese. São Paulo: Loyola, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michel Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ANEXOS

ANEXO 01

“A língua inglesa no Brasil”

Caro Paulo Costa,

Você foi o único jovem brasileiro sorteado no concurso da revista americana SUPERTEEN. O prêmio é maravilhoso: um robô especial. Ele age como ser humano: anda, corre, dança, come, etc. E até fala. Basta conversar com o robô e ele responderá no mesmo idioma.

Atenciosamente,
SUPERTEEN

Paulo Costa:

- Uau! Um robô que faz tudo, até fala a minha língua.
- Você vai ficar numa *nice* aqui. Esse *flat* tem *living* com dois ambientes, quartos com *closet*, etc. E o prédio tem pista de *Cooper*, quadra de *squash*, *playground*, pista de *skate*, sala de *vídeo* e de *game*. Mas você não pode sair comigo desse jeito, *OK*? Vamos a um *shopping* comprar um *blue jeans*, uma *T-shirt*, óculos *Ray-Ban* e um *walkman* pra você.
- Depois, vamos dar uma volta de *bike* pela praia e ver a *gang* dar um *show* na prancha de *surf* ou no *jet ski*.
- Pra almoçar, podemos ir a um *self service* e comer algo bem *light*. À tarde, que tal um *hot dog* ou um *cheeseburger* cheio de *ketch up*? À noite, sugiro uma *banana split* ou um *milkshake*.
- Pra terminar, vamos a uma super *discoteque*. O *DJ* lá é fantástico. Ele toca *rock'n roll*, *rap* e outros tipos de *dancing music*.
- Você consegue mesmo falar minha língua, *brother*?

Robô:

- *Yes, sir*.

Fonte: GOULART, A. J. A. & SILVA, M. A. da. **Inglês numa nova dimensão**. Vol. 1. Rio de Janeiro: New Way, 2000, p. 07.

American invasion

The United States of America is a powerful country. It's the world's number one which influences the entire globe. In Brazil, you can see the American influence in TV programmes, newspapers, shopping centers, computers, songs and films. What do you think about it?

"It's wonderful to learn things from Americans. They always know what to do. Of course we must follow them. They are perfect.

(Patrícia, 17, studente, RJ)

"Brazil is a very large country with a great variety of customs, music, festivals and vocabulary. We have our own identity and we can't lose it. Maybe we have to use American technology, but do we have to import their culture too?

(Carla, 23, receptionist, SP)

"Well, everybody can see the great influence of American music and cinema in our country nowadays, but we can't do anything about it. Their films, for example, are made with high technology and wonderful visual effects. What about Brazilian movies? They are poor, very poor.

(Cláudio, 21, salesman, MG)

"It's depressing to see that even our folklore has been affected by American influence. Carnival and *Festas Juninas*, which were so popular some years ago, have lost their magic. Instead young people prefer funk and Halloween parties. Where's our own culture?

(Augusto, 39, bank teller, RJ)

“Not only Brazil, but the whole world has definitely been influenced by American culture. We can’t stop it. What we have to do is to distinguish the positive ideas from the negative ones. Let’s save the good ones and delete the bad ones.

(Marcos, 20, computer programmer, SC)

Fonte: GOULART, A. J. A. & SILVA, M. A. da. **Inglês numa nova dimensão**. Vol. 1. Rio de Janeiro: New Way, 2000, p. 07

Mapa: “O Mundo da Língua Portuguesa”



Fonte: Revista Época, Globo, 14 dez. 1998. In: FARACO e MOURA. **Linguagem Nova**. Vol. 8. São Paulo: Ática, 2001, p. 142.

ANEXO 04

FIG. 1 (In: FARACO; MOURA, 2001, p.144)



Texto: Não compliquem o nosso idioma

Autora: Dad Squarisi

Na bolsa, só cheque e cartão de crédito. Cadê dinheiro para pagar estacionamento? Recorri ao *personal banking*. No *drive thru*, a primeira máquina estava *out of order*. Fui à segunda. Nada feito: sistema *off line*. Liguei para o *hot line*. Expliquei meu aperto à operadora. “Vamos estar providenciando o conserto do caixa”. A senhora pode *acessar* sua conta em outro terminal. O mais próximo fica no *shopping*.” Fui lá. O sistema estava *on line*. Embolsei R\$100 *cash*.

O inglês invadiu as instituições bancárias. Antes, timidamente. Restringia-se ao *traveller's check*, ao *Credicard* e a aplicações inacessíveis aos comuns dos mortais. Depois, ficou atrevido. Foi deixando o português para trás. Para chegar lá, trilhou dois caminhos. Um cuidadosamente traçado pelo marketing. Os bancos passaram a oferecer produtos na linguagem do cliente. Ou melhor: na linguagem que impressiona o cliente. Embalar o serviço na língua do tio Sam valoriza a oferta. Dá-lhe status. *Telemarketing*, *personal manager*, *phonebanking* & cia. são filhotes dessa estratégia.

Deu a mão? A gringa avançou pro braço. Sem convite, foi além das meras palavras. Chegou à estrutura de línguas. Fincou pé nos verbos. Exemplos não faltam. Um deles: substituir o futuro “providenciarei” pelo “vamos estar providenciando”. Outro: trocar o pretérito “foi desligado” pelo “tem sido desligado”.

De onde vêm os monstregos? Das traduções malfeitas. O inglês tem muitas formas verbais compostas. É o caso do “*I'll be sending*”. Três verbos para dizer o nosso simples “enviarei”, traduzido por “vou estar enviando”. Há também o *past perfect*. “*The telephone has been disconnected*” quer dizer simplesmente “o telefone foi desligado”. Não tem nada a ver com “tem sido desligado”, que indica uma ação que começou no passado e continua no presente. Com o avanço da informática e do marketing a coisa piorou. A literatura dessas novidades é praticamente em língua inglesa. Nós consumimos as traduções.

Invasão de língua estrangeira tem várias razões. Uma é o prestígio. O inglês avançou nas nossas fronteiras porque é falado pela maior potência do planeta, que

vende como ninguém sua música, seu cinema, sua televisão, sua literatura, sua tecnologia e o *american-way of life*. Outra é a receptividade. Nós, já dizia Glauber Rocha, temos complexo de vira-lata. *O que vem de fora é melhor*.

O inglês deita e rola. O disquete virou *disk*. Do *disk-pizza* ao *disk-entulho*, passando pelo *disk-sushi* e *disk-bombeiro*. Liquidação é *sale*. Moda, *fashion*. Camiseta, *T-shirts*. Relatório, *paper*. Acampar, *camping*. Revisão médica, *check-up*. Por que os bancos ficariam pra trás? Fundo se naturalizou *fund*. Taxa de risco, *spread*. *Loan*, empréstimo.

O inglês na vida tupiniquim não é novidade. Vem de longe. Mas se firmou graças a Hollywood, à Segunda Guerra Mundial e ao avanço tecnológico. Ava Gardner, Greta Garbo, Clark Gable, Rodolfo Valentino, James Dean, Elvis Presley e cia. deram asas à imaginação deste país colonizado. Bom ser bonito e famoso como eles. Mascar chicletes, tomar Coca-Cola, fumar Camel e usar óculos Rayban viraram obsessão.

A guerra trouxe os gringos até aqui. Vivíamos a política da boa vizinhança com os Estados Unidos. Natal, Recife, São Luís, Belém foram invadidas pelo povo do norte em nome da sagrada aliança contra Hitler, Mussolini e todas as forças do mal encarnadas no Eixo.

Inventaram que aí nasceu a palavra *forró*. Os gringos promoviam festas para si. Eram *privacy*. Volta e meia, abriam. Aí era *for all*, para todos. Nossos caboclos, analfabetos em português e duplamente em inglês, simplificaram a pronúncia. *For all* virou o nordestíssimo *forró*. Puro folclore. *Forró* é redução de *forrobodó*. Mas a versão tem sido tão insistentemente repetida que virou verdade.

A familiaridade com o inglês deixou-nos ousados. Hoje aportuguesamos termos que nem sonhavam figurar no Aurélio. Muito menos no *Vocabulário Ortográfico*. A informática serve de exemplo. Com ela, nossa criatividade alça vôos. E ultrapassa os limites da máquina. *Deletar* tomou a vez do velho apagar. *Printar* expulsou o imprimir. *Startar* cassou o começar.

É isso. Quem não aderiu se tornou *out*. Que corra atrás do prejuízo. Peça *help*. E vire *in*.

Fonte: FARACO & MOURA. **Linguagem Nova**. Ática: São Paulo, 2001, p.144 – 145.

ANEXO 06

Questões solicitadas pela professora de Língua Portuguesa da turma para ampliar as discussões a respeito do texto-base e do vocabulário

- 01) Para defender seu ponto de vista, a autora utiliza um recurso bastante convincente. Que recurso é esse?
- 02) O primeiro parágrafo é predominantemente narrativo, dissertativo ou descritivo? Justifique sua resposta.
- 03) Existem algumas expressões em inglês no primeiro parágrafo que sejam desconhecidas para você? Transcreva-as e pergunte a qualquer pessoa familiarizada com o serviço bancário, que saberá lhe responder.
- 04) Tio Sam é uma referência a que país? Qual é a língua do Tio Sam?
- 05) No terceiro e no quarto parágrafo, o texto mostra que a influência do inglês não se limita ao vocabulário, vai além. De que maneira? Dê exemplos.
- 06) Você conhece pessoas que dizem: “vou estar enviando” em vez de “vou enviar” ou qualquer expressão similar? Em São Paulo, esse uso é muito comum. Procure observar, anote alguns exemplos e reescreva-os, empregando a forma verbal mais adequada.
- 07) No quinto parágrafo, a autora aponta algumas razões para a invasão da língua estrangeira. Cite-as.
- 08) O desenvolvimento de uma área do conhecimento contribuiu muito para a influência do inglês. Que área é essa?

09) Há várias palavras da língua inglesa dessa área que a autora não citou no texto. Você já ouviu falar algumas delas? Cite-as para que todos possam ter conhecimento.

10) Há, nesse texto, alguma palavra desconhecida que ele próprio não esclareça? Em caso positivo, procure no dicionário de português ou, se for o caso, no de inglês.

ANEXO 07

Escola de Educação Básica “Verônica Senem”

Galvão, de de 2004.

Aluno(a): Série: 8ª 1

RELENDO/ESTUDANDO O TEXTO:

“Não compliquem o nosso idioma” - (Dad Squarisi)

(Por gentileza, responda as questões em seu caderno)

1. A autora usa para defender seu ponto de vista uma série de exemplos de palavras em inglês que estão presentes no nosso cotidiano e outras que não são comumente usadas por nós. Podemos retirar do texto algumas delas, relacionando-as em duas colunas? A que conclusão chegamos com relação ao recurso utilizado pela autora?
2. Dad Squarisi, a autora do texto que estamos estudando, tem como objetivo exemplificar para convencer o leitor de seu ponto de vista. Com esse intuito, inicia o texto narrando um acontecimento. Que acontecimento é esse?
3. “... Recorri ao *personal banking*. No *drive thru*, a primeira máquina estava *out of order*. Fui à segunda. Nada feito: sistema *off line*. Liguei para o *hot line*. Expliquei meu aperto à operadora. “Vamos estar providenciando o conserto do caixa. A senhora pode *acessar* sua conta em outro terminal. O mais próximo fica no *shopping*.” Fui lá. O sistema estava *on line*. Embolsei R\$100 *cash*.”
Como moramos em uma cidade pequena, não temos muito acesso a esta linguagem própria do serviço bancário dos grandes centros. Tire suas dúvidas quanto as expressões que você desconhece e veja como ficaria o parágrafo apenas com palavras da nossa língua.
4. No segundo parágrafo há uma referência a Tio Sam: “Embalar o serviço na língua do Tio Sam valoriza a oferta. Dá-lhes status.” Quem é Tio Sam? Que língua fala?

5. Vamos reler o terceiro e o quarto parágrafos do texto. Que outra influência, além do vocabulário, a autora aponta que o inglês está trazendo para a língua portuguesa?
6. Mesmo sem concordar com a invasão de expressões americanas no português, notam-se no quinto parágrafo algumas razões para a invasão da língua estrangeira. Quais são elas?
7. Para a autora há raízes históricas na influência do inglês no Brasil. Que raízes são essas?
8. No segundo parágrafo do texto, a autora se vale de uma “figura de estilo” para se referir à língua inglesa. Que figura é essa? Transcreva exemplos do texto.
9. “A gringa avançou pro braço.” A que a autora se refere? Que “figura de linguagem” é essa?
10. O que significa a expressão “vida tupiniquim”? De onde se origina essa expressão?
11. Hoje, a palavra tupiniquim tem certa conotação negativa. Por quê?
12. Neologismos são novas palavras criadas em função do seu uso. Veja alguns neologismos criados a partir da informática e que já constam em alguns dicionários da língua portuguesa. Você saberia o que significam?

MICRAR		PRINTAR		ESCANEAR
	CONECTAR	RESSETAR	MICREIRO	
STARTAR		DELETAR		FORMATAR

Texto complementar 01

A volta de Asterix

Na França, senado aprova lei que proíbe uso de palavras estrangeiras em rádio, tevê e publicidade.

Imagine-se a seguinte cena: o analista de sistemas José da Silva, funcionário de uma empresa que fabrica jogos de tela, desembarca em São Paulo de um voo da empresa de Linhas Aéreas Americanas vindo de nova York. Ou melhor, de Nova Iorque. Nosso personagem dá uma passadinha na loja de produtos importados livre de impostos e compra algumas garrafas de malte escocês. Em seguida, faz seu desjejum: um lanche de carne com queijo e ovo, acompanhado por leite batido. Depois, Silva apanha uma condução individual e vai para casa. No caminho, namora os novos modelos de cérebros eletrônicos individuais exibidos em grandes cartazes ao ar livre.

Da maneira como foi descrita, a cena cheira a naftalina. Mas, se as palavras inglesas originais – videogame, American Airlines, free-shop, whisky, break-fast, cheese-egg, milkshake, táxi, PC, outdoors – não fossem substituídas por equivalentes em português, as peripécias do sr. Silva soariam bem menos esquisitas. Essa historinha pode ser brincadeira aqui no Brasil, mas na França ela está bem próxima de se tornar realidade. O senado francês aprovou no dia 15 de abril um projeto de lei do ministro da Cultura, Jacques Toubon, que visa “proteger” o idioma dos estrangeirismos. Tradução: o bravo guerreiro gaulês Asterix, herói das histórias em quadrinhos, não luta mais contra o império romano e sim contra a invasão lingüística de Tio Sam. O novo projeto irá à câmara dos deputados, onde sua aprovação é tida como certa. Se virar lei, palavras ou expressões estrangeiras não poderão mais ser usadas em tevês, rádios, letreiros, transportes coletivos ou contratos de trabalho. Sai best seller, entra “succès de librairie”. Marketing vira “promotion” ou “mercatique”. Rádios e tevês não mais levarão ao ar jingles, mas “sonales”. CD-ROM no computador? Nem pensar: os franceses devem instalar o “disque optique compact” em seus

respectivos “ordinateurs”. Aqueles que desobedecerem à lei estarão sujeitos a pesadas multas. Se o antipatriota for uma empresa, poderá perder os subsídios estatais.

O projeto francófilo foi sustentado pelos partidos conservadores que estão no poder (o União pela República e o neoliberal União pela Democracia Francesa) e teve o apoio do Partido Comunista, um velho cruzado contra o american way of life. Aliás, lê mode de vie américain. Há dois meses, quando o projeto de restrição de estrangeirismos ainda estava em discussão, o ministro Toubon foi alvo de gozações. Talvez tentando parecer engraçadinhos, os apresentadores de tevê franceses começaram a se inquietar com os efeitos do que já está sendo chamado, exageradamente, de “purificação lingüística”. Uma das coisas que preocupam os cosmopolitas franceses é a possibilidade de o idioma de Victor Hugo se tornar obrigatório em áreas como a informática, totalmente dominada por expressões inglesas.

[...] Muitos franceses, aliás, já estão prevendo para a lei Toubon o mesmo destino de sua predecessora, a lei Bas-Auriol, aprovada em 1975 e que caiu em desuso. A lei previa o uso preferencial de termos franceses em todas as áreas. Quase vinte anos depois, os conservadores franceses voltam à carga. Eles parecem querer trocar, pelo menos em termos lingüísticos, o sonho da União Européia pela velha resistência do simpático – mas cabeça- - dura – gaulês Asterix e de seus vizinhos da irredutível aldeia.

Fonte: ISTOÉ, n.1284, 11 maio 1994, p.82.

Texto complementar 02

What língua is this?

Micrês ganha espaço no vocabulário da ABL

(Academia Brasileira de Letras)

Há duas semanas, a Academia Brasileira de Letras incorporou ao *Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa* cerca de 6 mil vocábulos que, apesar de já adotados no dia-a-dia deste povo, ainda não constam dos dicionários brasileiros. Muitas dessas palavrinhas saíram do mundo da tecnologia e da informática, ciência (ou arte?) que cresceu muito nos últimos anos e, naturalmente, tende a deixar suas marcas na língua pátria, por qualquer ramo de atividade e onde quer que passe – vale dizer: o mundo todo.

Estava mesmo na hora de adotar definitivamente esses estrangeirismos. Ou será que não? Para variar e, como em tudo que envolve esse bem comum chamado língua portuguesa, há controvérsias. De um lado, há quem peça paciência, ou seja, que o uso comum trate de aportuguesar (ou abrasileirar) os termos. E há quem defenda a incorporação pura e simples da língua inglesa – queiramos ou não, a mãe da língua micreira. Aliás, será que vale mesmo “macular” a língua-mãe com termos alienígenas como “software”? Ou seria melhor usar “logiciário”? Até mesmo a comunidade micreira tem suas razões. [...]

Esse processo lembra o que ocorreu por aqui com o futebol, no início do século. Não havia “goleiro” nem “centroavante” ou “zagueiro”. Eram “goal keeper”, “center forward” e “back”.

O uso freqüente tratou de aportuguesar – abrasileirar – as formas originais. Ainda bem: isto certamente ajudou a popularizar o esporte. [...]

Fonte: O Globo, 21 ago., 1998. Caderno de Informática, p. 1. Adaptado.